

126

54126

1988 MAR 5



**ACTA UNIVERSITATIS SZEGEDIENSIS
DE ATTILA JÓZSEF NOMINATAE
SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA**

29.

SZEGED, 1987



ACTA UNIVERSITATIS SZEGEDIENSIS DE ATTILA JÓZSEF NOMINATAE
SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA

29.

SZEGED, 1987

F ő s z e r k e s z t ő

Dr. Ágoston György

S z e r k e s z t ő k

Dr. Duró Lajos

Dr. Nagy József

ISSN 0324-7260

F.k.: Dr. Kunsági Elemér

Engedélyszám: 59247 Méret: B/5

Példányszám: 300

SZOCIALIZÁCIÓ, NEVELÉS, INTÉZMÉNYES NEVELÉS
(Részlet egy készülő könyvből)

A nevelést a fentiekben a társadalomnak fejlődése során fokozatosan egyre tudatosabb, szervezettebb és tervszerűbb tapasztalatátadó funkciójaként értelmeztük. A tapasztalatok, a felhalmozódó kulturális javak növekvő hányada - mint láttuk - olyan bonyolulttá, összetetté válik, hogy csak külön intézményekben (iskolákban) arra hivatottak vezetésével sajtítható el. Koránt sincs azonban arról szó, hogy a nevelés azonos az intézményes, az iskolai neveléssel. Az intézményes nevelés szerepe ugyan a történelmi fejlődés során egyre növekszik, mégis mint tudjuk - még a történelmi fejlődés élén haladó társadalmak is csak az elmúlt század közepe táján, illetve második felében jutottak el az elemi iskolai oktatás kötelezővé tételéhez. Az intézményes nevelésben nem részesülők a munkájukhoz és életvitelükhöz nélkülözhetetlen ismeretekhez, készségekhez, képességekhez, magatartási normákhoz, szokásokhoz a közvetlen emberi érintkezésekben, a család életében és termelőmunkájában, más munkaszervezetekben, a hitéletben, a vallási szertartásokban, ünnepi szokásokban, a lakóhelyi közösség, kortárscsoportok egyéb tevékenységeiben (játékokban) való részvétellel, utánzással, beleéléssel jutottak.

A tapasztalat átszármaztatásának ezek a közvetlen, a társadalom életében, alapvető tevékenységeiben való részvétellel történő formái sem nélkülözik az ifjú nemzedékről való gondoskodásnak, a felnőtt életre való alkalmassá tételének a tudatos és szervezett mozzanatait, tehát nem zárhatók ki a nevelés köréből. Sőt, a társadalom többsége számára hosszú történelmi korszakokon át ez volt a nevelés-egyetlen formája. Nem vesztette el azonban sem régen, sem ma jelentőségét az intézményes nevelésben részesülők számára sem. Egyrészt az intézményes nevelés nem fogja át a neveltek egész életét (kivéve a szigorúan zárt nevelőintézeteket), a társadalmi tapasztalatok tekintélyes hányadát az intézményes nevelésben részesülők is a család, a közvetlen környezet életében való részvétellel, iskolán kívüli tapasztalat- és ismeretforrásokból szerzik meg. Másrészt a múltban kevésbé, újabban egyre inkább az intézményes nevelés elvszerűen is a maga szerves részévé teszi növendékei közvetlen társadalmi tapasztalatszerzésének lényeges területeit, törekszik kapcsolatot teremteni az "élettel"; az iskolai ismeretközvetítés is egyre inkább számol az iskolán kívüli ismeretforrásokkal.

A fentiekkel kapcsolatban talán szükséges még megjegyeznünk, hogy az intézményes nevelés a nevelésre szakosodott intézmények tevékenysége (iskola, bentlakásos nevelőintézmények) ami - az elmondottak értelmében - egyáltalán nem zárja ki, hogy a nem intézményes nevelés munkájában a társadalom más funkcióinak ellátására szerveződött intézmények

(család, egyház, céh, hadsereg - napjainkban a különböző funkciójú intézmények és eszközök egész hálózata) ne játszana szerepet - annál nagyobb mértékben, minél inkább rendelkeznek pedagógiai tudatossággal. Hogy ezek közül a leginkább és szinte természetadta módon a családnak van nevelő funkciója, nem szorul bizonyításra.

A nevelés - mind intézményes, mind nem intézményes formájában - a társadalomnak a történelmi fejlődés során egyre magasabb szinten tudatosuló, szervezettebbé, tervszerűbbé váló tapasztalat-átszármaztató funkciója. Kétségtelen azonban, hogy a tapasztalat-átszármaztatás egy jelentékeny rétege nem szándékoltt módon megy végbe, hanem teljesen alkalmosszerűen, spontán módon. A tapasztalat-átszármaztatásnak ez a rétege - bár nem tartozik a nevelés körébe - szintén - nem ritkán erőteljesen - hozzájárul az egyének társadalmi beilleszkedéséhez, a gyermekek és ifjak alkalmassá válásához a felnőtt életre.

A tapasztalat-átszármaztatásnak, az emberiség kulturális javai átvételének tehát három rétegét különböztettük meg: az intézményes nevelés, a nem intézményes nevelés útján és az alkalmosszerűen, spontán módon végbemenőt. Ezek együttvéve alkotják azt a **folyamatot, amelyet szocializációnak nevezünk.** A szocializáció nagyon általános értelemben az embernek született élőlény társadalmassá tétele, alkalmassá tétele a társadalomban való életre. Elfogadható Brim meghatározása, aki szerint a szocializáció olyan folyamat, amelynek során "az egyének megszerzik azt a tudást, azokat a készségeket és képességeket, amelyeknek a birtokában a csoportok és a társadalom többé-kevésbé eredményes tagjaivá válhatnak". (Brim meghatározását idézi David A. Goslin Bevezetés a szocializáció kutatásába c. munkájában. In. Pedagógiai szociálpszichológia. Gondolat Könyvkiadó, Bp., 1976. 36. old.) A szocializáció tehát tágabb körű fogalom, mint a nevelés; tartalmilag magában foglalja a tapasztalat-átszármaztatás valamennyi módját, minden rétegét, míg a nevelés - mint tárgyaltuk - ennek intencionált, tehát tudatosan és több-kevesebb tervszerűséggel, szervezettséggel megvalósuló része.

A szocializációval és fent feltárt rétegeivel kapcsolatban számos kérdés merül fel, amelyeket itt csak számbavenni kívánunk, részletesebb megvilágításukra e munka más fejezeteiben kerül sor.

1. Az első ilyen kérdés, vajon az egyénekre alakítólag ható valamennyi tapasztalat a szocializáció részét képezi-e. Ugyanúgy feltehető a kérdés, hogy a céltudatos, tervezett és szervezett tapasztalat-átszármaztatás minden megszorítás nélkül nevelés-e. Véleményünk szerint mind a szocializáció, mind a nevelés fogalma elválaszthatatlan az érték, a társadalmilag értékes fogalmától. A szocializáció, a nevelés társadalmilag értékes tapasztalatok közvetítése és elsajátítása. Azok a hatásfolyamatok, amelyek társadalomellenes, deviáns, bűnöző magatartást okoznak (pl. egy serdülő egy galéri tagjaként bűnözővé válik), nem nevezhetők sem szocializációs, sem nevelő hatásoknak, pedig a céltudatosság, a tervsze-

rűség és szervezettség jegyei is jelen lehetnek bennük (pl. egy kisgyermeket szülei, környezetének tagjai zsebtolvajjá "képeznek").

Itt mindjárt meg kell jegyeznünk, hogy amikor antiszociális emberről beszélünk, nincs arról szó, hogy benne szocializációs értékek ne lennének. Hiszen szocializációs érték már az is, hogy emberi módon tud járni, megtanult beszélni. Inkább az a helyzet, hogy a szocializáció (beleértve természetesen a nevelést is) folyamatában az általa elsajátított testi és szellemi értékek (pl. önmagukban értékes ismeretek, készségek, más személyiségtulajdonságok) hatékony negatív befolyások következtében kialakult és megrögzült antiszociális beállítódás, cselekvésmotiváció eszközeivé váltak. Ha ezt az antiszociális beállítottságot sikerül "fellazítani" és végül megváltoztatni, ha a társadalom számára elfogadható beállítottság válik az egyén cselekedeteit, életmódját meghatározó motivációs rendszer magjává, a szocializáció addig elért eredményei a társadalom számára újból értékes módon aktivizálódhatnak.

2. A nélkül, hogy itt részletekbe mennénk, arra kell rámutatnunk, hogy a szocializációs értékeknek a történelmi fejlődés során egyre szélesedő állománya közös tulajdon minden ember számára. Már fentebb említettük, hogy járni és beszélni megtanulni is szocializációs vívmány. Mégpedig minden ember számára alapvető közös szocializációs vívmány. De szocializációs vívmány az alapvető biológiai szükségletek kielégítésének módja is. És még sok minden, ami egyáltalán emberré tesz bennünket, ami elemi feltétele az emberi-társadalmi létnek, a társadalmi beilleszkedésnek. Ilyenek az un. elemi erkölcsi normák is, mert nélkülik társadalmi működés, emberi életlehetőség egyáltalán nem léteznék. Nem azért "elemiek" tehát, mert jelentéktelenek, hanem éppen ellenkezőleg, mert nagyon is jelentősek, mert egyetemes érvényűek. Ezeknek a normáknak a köre korunkban egyre bővül, mert a tudományos-technikai fejlődés olyan megoldandó problémák elé állította az emberiséget, amelyeket az egyes országok, bármilyen is gazdasági-társadalmi berendezkedésük, csakis közösen, együttműködve képesek megoldani, ha nem akarják az egyéni emberiség, benne a maguk életét, fennmaradását veszélyeztetni. A mi fejeletti civilizációunkban a szocializáció mindenki számára közös tartalma az írni és olvasni tudás és a műveltségi javaknak egy egyre gyarapodó állománya, amely elengedhetetlen a rohamosan fejlődő modern civilizációban való éléshez.

A közös civilizációs tartalmak megléte és alapvető jelentősége a szocializációban nem homályosíthatja el azt a tényt, hogy a szocializáció a sok okkal magyarázható sajátos történelmi fejlődés következtében kultúránként, népeinként, nemzetekként karakterisztikusan eltérő (mellőzük a vég nélkül felsorolható példákat), és a kezdeti ősközösségi társadalmak felbomlása óta egy-egy adott társadalmon belül is differenciált, sőt ellentmondásos. Egy osztályokra és rétegekre bomló társadalomban az egyes egyének szocializá-

ciója is osztály- és rétegspecifikus.

Tudnunk kell azonban, hogy az egyes egyének szocializációja konkrétan mindig az egyrészt akarattuktól függtelen, másrészt magukválasztotta és véletleneken is múló csoport-hovatartozásaikban (családi közösség, iskolai közösség és osztály, iskolán kívüli csoportok más kortársközösségek, stb.), interperszonális kapcsolataikban (kapcsolat felnőtt-tekhez, fiatalabb és idősebb gyermekekhez, ifjakhoz, kortársakhoz), életélményeikben, az ezek által közvetített értékekkel való azonosulás illetve elutasítás folyamatában megy végbe. A szocializáció osztály- és rétegmeghatározottsága (vagyis meghatározottsága a makrotársadalmi viszonyok által) ezen a dinamikus, változó egyéni mikrokörnyezeten (közvetlen környezeten) keresztül érvényesül, szűródik át vagy törik meg. E mikrokörnyezet említett tényezőinek hatásintenzitásából, egymást erősítő, közömbösítő vagy lerontó hatásaiból, e hatások és az egyén aktuális (a hatás időpontjában jellemző) belső tulajdonságainak viszonyától függ, hogy végül is az egyén milyen értékrendet, cselekvési motivációs rendszert alakít ki magának. A fentiek teszik érthetővé, hogy a szocializáció osztály- és rétegspecifikus tendenciájának érvényesülése ellenére az azonos szociális helyzetű, sőt még az azonos családhoz tartozó egyének szocializációjában is a sajátosan egyénien alakuló élettapasztalatok, életélmények meglepő eltéréseket eredményezhetnek. Az antagonisztikus osztálytársadalmakban pl. így következhet be, hogy az elnyomott osztályhoz tartozókból éppúgy válhatnak öntudatos forradalmárok, mint osztályárulók vagy minden társadalmi küzdelemtől magukat távol tartók, és így következhet be, hogy az uralkodó osztály egy-egy tagja az elnyomottak érdekeiért küzdő forradalmárként lép fel.

Külön érdemes vizsgálat tárgya lehet, miért kerülnek ki az uralkodó osztály, a vezető rétegek ifjúságából nem kis számban a mai terrorista szervezetek tagjai.

Az előbbieket során azt állapítottuk meg, hogy a szocializáció és benne a nevelés elválaszthatatlan az érték, a társadalmilag értékes fogalmától. A különböző társadalmi osztályok, rétegek, csoportok azonban eltérő módon, a maguk érdekeinek megfelelően értelmezik a társadalmilag értékest. Az ellentétes érdekű osztályok értékelfogása is ellentétes. Az egymással vívott társadalmi küzdelmekben lényeges szerepet tulajdonítanak annak, hogy az ifjúság szocializációjában saját értékelfogásukat érvényesítsék. Hogy az uralkodó osztály az elnyomott osztálynak a neki nem tetsző, a fennálló társadalmi rend ellen irányuló szocializációs értékeit és az azok vezérelte társadalmi magatartást, cselekvést meddig tolerálja, és mikor nyilvánítja antiszociálisnak, tárdadalomellenesnek, üldözendőnek és büntetendőnek, az attól függ, milyen mértékben érzi magát, illetve ténylegesen milyen mértékben van veszélyhelyzetben. De még ebben az esetben is nyilvánvaló marad a különbség a "politikai bűnözés" és a "közönséges bűnözés" között.

3. Emlékeztetünk a szocializáció három rétegére (intéz-

ményes nevelés, nem intézményes nevelés, alkalomszerű, nem intencionált tapasztalatszerzés). A szocializációnak ezek a történelmileg kialakult és ma már a fejlettebb társadalmakban mindenkire kiterjedő együttesen ható rétegei önmagukban hordják a szocializációs tartalmak ellentéteinek, ellentmondásainak, konfliktusainak lehetőségeit (pl. az iskolai nevelés és a családi nevelés sokféle lehetséges, többek között világnézeti ellentéte, az iskolai nevelés világnézeti, erkölcsi tartalmának, társadalomábrázolásának és a tanulók élettapasztalatainak ellentéte, általában a nevelő tényezők ellentéte a kortárs csoportok értékrendjével, a nevelés és a tömegkommunikációs eszközök közvetítette egyes tartalmak ellentéte, stb.). Ezeknek a tartalmi ellentéteknek, konfliktusoknak a felszínen nem mindig közvetlenül jelentkező mély áramában is makrotársadalmi ellentétek, feszültségek, problémák munkálnak.

4. A ma létező szocialista társadalmak is osztályokra tagozódó és erőteljesen rétegzett társadalmak, ha az antagónisztikus osztályellentétek, a merev réteggülönbségek meg is szűntek, és ha a társadalmi mobilitás, egyik osztályból, rétegből a másikba jutás lehetősége sokkal nagyobb is, mint bármely fejlett és demokratikus polgári társadalomban. Ennek következtében a három szocializációs réteg közötti tartalmi ellentétek lehetősége is fennáll, és ténylegesen létezik. Sőt keletkezhetnek a szocialista társadalomban is olyan nehézségek, társadalmi feszültségek, sőt válságok is, amikor eme ellentétek éleződnek. Magában az intézményes nevelésben is (a társadalomban létező értékzavarok vetületeként) értékzavarok jelentkezhetnek, fennáll, sőt időközönként felerősödhet az intézményes nevelés és a nem intézményes nevelés között is a világnézeti ellentét lehetősége (iskolai nevelés, egyházi vallásoktatás, egyházi közösségek, az iskola értékvilágától eltérő családi nevelés, ifjúsági csoportok sajátos érték- és normarendszere), felerősödhet a kortárs csoportok, alkalmi kapcsolatok szocializációs szerepe, és az általa közvetített értékek szemben állhatnak mind az intézményes nevelés, mind a családi nevelés értékrendjével. De különböző társadalmi hatások kedvezőtlen összejátszása kedvező talajt kínál antiszociális, sőt bűnöző életvitel kialakulásához is.

5. Az egymással ellentétes értékeket képviselő szocializációs tartalmak az egyéni fejlődés pszichológiai menetében is okozhatnak konfliktusokat túlmenően a fejlődés belső eredetű és a külső eredetűekkel összeszőződő konfliktusain. Sőt - azt mondhatjuk -, hogy konfliktusmentes szocializáció szinte elképzelhetetlen. A szocializáció tartalmi ellentmondásai - bizonyos határok között - az egészséges szocializáció természetes és szükséges velejárói. Ha a gyermekek és ifjak a szocializációs folyamatban nem kerülnének olyan helyzetekbe, amelyekben egymástól különböző, egymással ellentétes értékek között, érték és értéktelen között választaniuk kell, nem alakulhatna ki bennük az egészséges, adekvát reagálás képessége a társadalmi élet bonyolult, ellentmondá-

sos jelenségeire. Ha természetesen a szocializációs tartalmak ellentétei, ellentmondásai bizonyos határokat meghaladnak - ezek a határok egyénileg nagyon különbözőek - a gyermekek és ifjak számára már feldolgozhatatlanokká, neurózis, személyiségtorzulások, antiszociális magatartás okozóivá válhatnak.

6. A szocializációs folyamatban a fiatalok értékválasztásának, a különböző vagy ellentmondó értékek közötti eligazodásnak, a szocializációs konfliktusok egészséges feldolgozásának az irányítása a nevelés, elsősorban az intézményes nevelésnek kellene a szocializációban a vezető szerepet játszania. A nevelés hatékonyságának azonban számos feltétele van a nevelés céljául kitűzött értékek hitelességétől, a nevelés személyi tényezőitől kezdve a nevelési módszerekig. A szó szoros értelmében döntő, hogy az intézményes nevelés és más nevelési tényezők között létezik-e a nevelés hatékonyságát felerősítő összhang. A hatékonyságnak ezek a feltételei vagy közülük nagyon lényegesek azonban gyakran hiányoznak, és ezért a nevelés vezető, irányító szerepe a szocializációban, a személyiségfejlesztésben csorbát szenved vagy egyáltalán nem érvényesül. Ha az intézményes nevelés (az iskola) a társadalmi haladást gátló társadalmi értékek közvetítője (antagonisztikus osztálytársadalmakban az uralkodó osztály ezt a funkciót várja el tőle), úgy nyilvánvaló, hogy vezető szerepének betöltéséhez a szocializációban a haladó társadalmi erők részéről nem is nyer támogatást, sőt ez utóbbiak igyekeznek vele szemben hatékonyabb nem intézményes nevelési tényezőket (politikai, kulturális jellegű szervezetek, ifjúsági közösségek) működtetni, és a családi nevelést is a saját céljaik szolgálatába állítani. Sajnálatos tény azonban az is, hogy a nevelőhatások gyengeségei következtében nem ritkán társadalmilag egyáltalán nem kívánatos, minden tekintetben káros, kulturálisan és egészségileg is személyiségromboló, antiszociális faktórok tesznek szert az egyén alakulásában domináns szerepre.

Ha az intézményes nevelés (az iskola) nem is képes értékrendjét átszármaztatni növendékei nem jelentéktelen hánydára, szocializációs szerepét még rájuk nézve sem lehet lebecsülnünk. Az iskola - ha végül is értékrendjével szembe kerülünk - tanít meg bennünket a kultúrjavak elsajátításának eszközeire (írni, olvasni, számolni), az iskolában sajátítjuk el a kultúra elemeit, amelyek elengedhetetlenek, bármilyen értékrendbe illeszkednek is.

7. A nélkül, hogy itt részletekbe mennénk, említést teszünk a szocializáció és az egyéniséggé, személyiséggé válás (individualizáció, perszonalizáció) viszonyának problematikájáról. Annál is inkább említést érdemel már itt is ez a problematika, mert van olyan felfogás, amely szerint "a személyiség elszigetelt jelenség", és amely "egyáltalán nem veszi tekintetbe, hogy ez az egység társadalmi környezetbe illeszkedik, és attól függ". A másik véletlen felfogás viszont azt állítja, "olyasmi, mint személyiség, nincs is...

Az egyént csupán zavaró tényezőnek tekinti a társadalomtudományban". (Az idézetek G.W. Allport A személyiség alakulása c. könyvéből valók, Gondolat, 1980. 211. old. A szerző a 213. oldalon fel is sorolja e végletes felfogásokat képviselő irányzatokat.) A szocializációnak és az egyéniséggé, személyiséggé válásnak ez a szembeállítás teljesen elfogadhatatlan. Ha jól meggondoljuk mindazt, amit a fentiekben a szocializációról (és benne a nevelésről) előadtunk, akkor arra a következtetésre kell jutnunk, hogy a szocializáció és az egyéniséggé, személyiséggé válás nem két külön folyamat, hanem azonos folyamat; az embernek született élőlény a szocializáció révén válik a társadalom, illetve annak egy csoportja tagjává és személyiséggé is.

Az ember lényege társadalmiságában van, az ember társadalmi lény. Társadalmon kívül emberré senki sem válhat. Még a legtermészetesebbnek tűnő testi működést, pl. a kétlábú állást, járást, a legелеmibb biológiai szükségleteink (táplálkozás, ürités) kielégítési módját is csak emberi közönségben, emberekkel való kommunikációban, emberek példáján sajátítja el a kisgyermek. Mint már említettük, bizonyos társadalmi-erkölcsi értékekhez, normákhoz való igazodás, bizonyos magatartásformák, a tárgyi ismeretek és a cselekvési készségek egy körének a megtanulása mindenki számára nélkülözhetetlen feltétele emberi létének. Csak megismételni tudjuk a minden embernek, illetve az emberiség egy "különös" csoportjának (kultúrkör, egyház, nép, nemzet, osztály, réteg, stb.) közös tulajdonát képező szocializációs tartalmak alapvető jelentőségét az emberré, a társadalom felnőtt tagjává válás szempontjából. Ha ezekkel valaki nem rendelkezik, egyéniséggé, személyiséggé sem válhat, mert az egyéniség, a személyiség nem más, mint az általános és különös emberi konkrét egyedi (egyéni, személyes) létezése.

Az egyéniséggé, a személyiséggé válásnak a szocializáció külön aspektusaként való kezelésén azonban mégis határozottan nyomaték van. Nemcsak az lényeges az emberben, amiben minden más emberrel, csoportjának minden más tagjával azonos, hanem éppen olyan lényeges társadalmi szempontból is, amiben különbözik tőlük, ami benne sajátos. "Bizonyos értelemben minden ember

a) olyan, mint bármely más ember (általános normák)

b) olyan, mint néhány másik ember (csoportnormák)

c) olyan, mint senki más (egyedi normák)" -

idézi egyetértően G.W. Allport A személyiség alakulása c. könyvében Kuckhon és Murray kutatók megállapítását, kiegészítve ezt azzal a nagyhorderejű saját tételével, hogy a normák (a tulajdonságok) három típusa a konkrét egyes emberben "páratlan, egyedül rá jellemző rendszerré ötvöződik, tehát személyisége nem három különálló rendszert tartalmaz, hanem egyetlen egyet". (I.m. 23-25. old.). Ez a tétel ugyanis azt mondja ki, hogy a konkrét egyes emberben a sajátos, a személyes nem valami toldalék az általános és különös emberihez, hanem - mint fentebb már megfogalmaztuk - az általánosnak és különösnek is sajátos egyéni, személyes formá-

ban való létezése.

A konkrét személynek mint egyedi, egyetlen, egyszeri, sajátos rendszernek az alapját - később erre részletesebben is kitérünk - a fajra jellemző közös örökölt genetikai állomány mellett az emberekkel született genetikai különbségek mint biológiai diszpozíciók alkotják. Bár a primitív ősközösségi társadalom tagjára a vele született genetikai különbségek éppúgy jellemzőek voltak, mint a mai kor emberére, az előbbinek mégsem volt módja a szó mai értelmében egyéniséggé, személyiséggé válnia, és ez az akkori társadalomnak nem is volt szükséglete. A primitív társadalomban a szocializációs tartalmak (termelési, társadalmi szerepek, tevékenységek, normák, szokások) mindenkre nézve mennyiségileg és minőségileg is szükségképpen merev egyöntetűsége, egyformasága a nyomatékot szükségképpen a közösségi normákhoz, szokásokhoz való szigorú, engedelmes ragaszkodásra helyezte. Az egyes ember csak mint a közösség tagja jöhetett számításba.

A genetikai különbségek természetesen itt is megnyilvánulhattak jobb vagy gyengébb teljesítményt nyújtó képességekben (észlelési, megfigyelési képesség, erő, ügyesség, stb.). Mindez azonban korántsem tette lehetővé az embernek az egyéniség, a személyiség kritériumainak eleget tevő sajátos, a közösség többi tagjától őt megkülönböztető fejlődését. Az egyéniség, a személyiség a társadalmi fejlettség magasabb fokának terméke és egyben szükséglete is. Az egyre bonyolultabbá váló tulajdonviszonyok, termelési viszonyok, az ezekkel szorosan összefüggő munkamegosztás, az ennek vetületeként létrejövő társadalmi osztály- és rétegtagozódás, az osztályok és rétegek közötti különbségek és ellentétek, a gazdasági és társadalmi szervezet, állami szervezet és irányításának egyre összetettebb volta, mindezzel összefüggésben az egymástól elkülönült, ugyanakkor egymást feltételező, gyakran egymással konfliktusba kerülő társadalmi szerepkörök egyre növekvő száma, a gazdasági és társadalmi viszonyok e komplexitását, az osztályok és rétegek érdekeit tükröző különböző, egymással ütköző, az embert választás elé állító eszmék, értékrend - íme ez az a történelmileg kialakuló és egyre bonyolultabbá, szerteágazóbbá váló társadalmi valóság, amely objektív társadalmi szükségletként egyéniségeket, személyiségeket bontakoztat ki.

A bonyolult, szerteágazó társadalmi valóságban, amelyben - mint láttuk - a szocializációnak több rétege alakult ki, az egyéneket - még ugyanannak a társadalmi osztálynak, rétegnek, csoportnak, sőt még ugyanannak a családnak a tagjait is - változatos, különböző, gyakran ellentmondásos szocializációs hatások érik. A szocializáció tehát a modern társadalmakban nemcsak egyszerűen az egyén társadalmi beillesztése, hanem egyéniséggé, személyiséggé fejlesztése is, vagyis alkalmassá tétele, hogy egyéni, személyes kvalitásainak, a maga választotta értékrendnek megfelelően foglalja el helyét a munkamegosztásban, válassza meg társadalmi szerepkörét.

Дьёрдь Агоштон

Социализация, воспитание, воспитание в стенах учреждения

Автор в данной работе различает три слоя перерождения культурных благ человечества: институтское воспитание /официальные воспитательные учреждения/, неинститутское воспитание, действующие факторы окружающей среды, учреждения, выполняющие прочие функции общества, которые, обладают определенной степенью педагогической сознательности, и случайные, спонтанно действующие процессы влияния. Перечисленные факторы совместно формируют процесс социализации. Автор подробно анализирует эти три слоя социализации, их отношение друг к другу, возможные противоречия между ними.

Важное положение автора заключается в том, что понятия социализации и воспитания неразрывны с понятиями ценности, общественно-ценного. Те процессы влияния, которые вызывают преступное поведение, не могут быть названы социализационными и воспитательными влияниями. В то же время автор указывает также, что ценности исторически изменяются, и в обществах, разделяющихся на классы, слои, они имеют противоречивый характер. В социалистическом обществе -- нередко и в резкой форме -- проявляется противоречивость ценностей. Противоречие ценностей, переплетаясь с внутренними противоречиями психологического развития, делают противоречивыми и социализацию индивида. Автор статьи более подробно рассматривает вопрос противоречий процесса социализации. Противоречивые ситуации -- как утверждает автор -- если они не переступают определенных границ -- являются нормальными условиями социализации.

Автор рассматривает отношение социализации и персонализации /индивидуализации/. Он приходит к заключению о том, что социализация и формирование личности -- это не два разных процесса, а две стороны одного и того же процесса. Наряду с этим в статье указывается также и на то, что общество, формирование члена коллектива является результатом исторического развития человечества, становления более общественных условий, повышающейся общественной роли, а также -- последствием все более дифференцированного разделения труда.

Sozialisation, Erziehung und institutionelle Erziehung

Der Verfasser unterscheidet drei Schichten bei der Überlieferung der kulturellen Güter der Menschheit: die institutionelle Erziehung (professionelle Erziehungsanstalten), die nichtinstitutionelle Erziehung (Wirkungsfaktoren der Umgebung, Institutionen für sonstige Funktionen der Gesellschaft, denen auch ein gewisser Grad der pädagogischen Bewusstheit eigen ist) und die gelegentlichen, spontanen Wirkungsvorgänge. Diese machen zusammen den Vorgang der Sozialisation aus. Der Verfasser erörtert diese drei Schichten der Sozialisation, ihr Verhältnis zueinander und ihre möglichen Widersprüche ausführlicher.

Es ist eine wichtige These des Verfassers, dass der Begriff der Sozialisation unzertrennlich mit dem Begriff des Wertes, des gesellschaftlich Wertvollen verbunden ist. Die Wirkungsprozesse, die zu einem devianten, verbrecherischen Verhalten führen, können nicht für sozialisierende, erzieherische Wirkungen angesehen werden. Zugleich weist der Verfasser auch darauf hin, dass die Werte historisch veränderlich und in den aus Klassen und Schichten bestehenden Gesellschaften widersprüchlich sind. Auch in der sozialistischen Gesellschaft manifestiert sich -- oft sogar in einer zugespitzten Form -- die Widersprüchlichkeit der Werte. Die mit den inneren Widersprüchen der psychologischen Entwicklung verflochtenen Werte machen auch die Sozialisation der Individuen widerspruchsvoll. Die Widersprüche des Vorganges der Sozialisierung werden vom Verfasser eingehend erörtert. Die widerspruchsvollen Situationen gelten -- behauptet der Verfasser -- auch als Voraussetzungen der gesunden Sozialisation, falls sie zwischen gewissen Grenzen bleiben.

Der Verfasser behandelt das Verhältnis zwischen der Sozialisation und der Personalisation (Individualisation). Er kommt zum Ergebnis, dass Sozialisation und die Personalisation nicht zwei separate Vorgänge sind, sondern zwei Seiten desselben Vorganges darstellen. Er weist zugleich auch darauf hin, dass die Entwicklung des Mitgliedes der Gesellschaft zur Persönlichkeit eine Wirkung der historischen Entwicklung der Menschheit, der Komplizierung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse, der zunehmenden gesellschaftlichen Rollen, der sich immer mehr differenzierenden Arbeitsteilung ist.

A XVIII-XIX. SZÁZADI NÉMET, OSZTRÁK ÉS OROSZ
PEDAGÓGUSOKRÓL ÉS KÉPZÉSÜKRŐL

A gazdasági és társadalmi fejlődés a XVII-XVIII. század fordulójára napirendre tűzte a nevelőképzés különböző területeinek kialakítását. Erre az időszakra a gazdasági és a társadalmi életre az ipari forradalom, a gépi nagyipar megteremtése, a feudalizmus és a kapitalizmus erőinek összeütközései, kompromisszumai, a tudományra a gyors fejlődés és a termelőerővé válás felgyorsulása jellemző. Ebben a korban indult meg az a folyamat, amelynek révén "szilárdan beépítették a tudományt a termelés gépezetébe"(1) A polgári gondolkodók nézetei "azon az érzelmes hiten alapultak, hogy ha az ember lerázta magáról az egyház és a királyi uralom bilincseit, akkor pusztán a megfelelő szabad intézmények létesítése és kellő nevelés révén biztosítani lehet az emberi nem korlátlan erkölcsi tökéletesítését."(2) Ebből adódik a nevelés és a nevelők tevékenysége iránt nagymértékű érdeklődés, a nevelői személyiségjegyek egy-egy fontos elemének megfigalmazása. A nevelőképzés tudományosan megalapozott, széleskörű kialakítása azonban még várat magára, a dolgozó tömegek gyermekeinek képzése csak lassan, ellentmondásosan, szűk körben és alacsony szinten bontakozik ki. A tárgyalt időszak második szakaszát a tudatosan szervezett munkásmozgalom, a marxizmus-leninizmus megjelenésétől számítjuk és a nevelők helyzetét, képzését ennek viszonylatában és vonulatában indokolt vizsgálni, erre azonban most nem térünk ki.

Németország nevelőinek és nevelőképzésének helyzetét vizsgálva a 17.-18. sz.-ra jellemző, hogy az oktatás szinte kizárólag a papság kezében van. A tanítók részben papok, részben üllő foglalkozású falusi mesteremberek. Egy 1722-es feljegyzés szerint "a tanítók, ahol egyáltalán iskola volt, leginkább kézművesek, akiknek előképzése általában annyi volt, amit gyermekkorukban az iskolában tanultak... a tanterem gyakran műhely volt... ahol nem ritkán a tanító családja is lakott."(3) A tanítóság összetételét jól mutatja egy 1722-es porosz kabinet rendelet, amely megparancsolja, hogy "az alföldeken sekrestyésekül és iskolamesterekül szabókon, takácsokon, kerékgyártókon és ácsokon kívül más mesteremberek is alkalmaztassanak."(4) 1738-ban Poroszországban rendelet mondotta ki, hogy a tanítóknak intézetben kell végzniük 1806-ban egy kelet poroszországi "Lehler-Treibhaus"-ban (Tanító-Melegház) a 242 növendék közül 109 szabó, 21 cipész, 5 asztalos volt, a többi 25 más szakmából jött és 69-nek nem volt szakképzettsége. Így érthető, hogy még egy 1811-es feljegyzés is arra utal, hogy "a nép képzése tudatlan, goromba, erkölcstelen, züllött emberek kezében volt, az iskolák részben valóban börtönök és fegyházak voltak."(5) Ilyen körülmények között a különböző német fejedelemségek által kiadott iskolaszabályzatok - Szászország, Weimar,

Württemberg - hiába tették az iskolaközösségek feladatává a "tanítók meghívását, akiknek jövedelmét a tandíj jelentette - amit gyakran természetben kaptak meg - nem lévén megfelelő számú és képzett tanító, nem haladt előre az oktatásügy. II. Frigyes 1763-ban többi között elrendelte, hogy "az elemi iskolák tanítói hivatását főleg kiszolgált katonák lássák el."(6)

Az intézményes tanítóképzés egyik első lépéseként Németországban, a pietista Herman France hallei iskolájában - ötféle iskolájának egyikében - seminarium praeceptoriumot alapított 1696-ban, ahová a latin iskola elvégzése után vette fel a legjobb tanulókat.(7)

A 18. században lassú fejlődés történt, így 1806-ban 11 tanítóképző szeminárium volt Németországban, számuk 1825-re további 17-tel bővült, ennek ellenére 1830-ban is a tanítók kevesebb mint fele rendelkezett szemináriumi kiképzéssel.(8) A 19. sz. elején megindult a gimnáziumi tanárképzés is Németországban. Egy 1810-ben kiadott rendelkezés bevezette a gimnáziumi tanároknak az egyetemek filozófiai fakultásain való képzését és ezzel elválasztotta a tanárképzést a papoknak a teológiai fakultáson való képzésétől. 1826-ban a leendő gimnáziumi tanárok számára rendszeresítették az ún. **próbaévet**, amely látszólag a nevelői gyakorlatot szolgálta, valójában a tanárok politikai nézeteinek kipuhatolására szolgált.(9) Ez a rendelkezés azt követően történt, hogy 1820-ban megállapították, hogy a tanítók politikai, vallási szempontból nem megbízhatóak és elrendelték 1824-ben, hogy erkölcsi bizonyítványukban elsősorban politikai magatartásukat kell igazolniuk.(10)

A német pedagógusképzésben a 19. sz. első harmadában kialakult a gimnáziumi és elemi iskolai nevelőképzésnek, illetve az egyetemi tudományos utánpótlásnak az a rendszere, amely jól tükrözte a társadalmi osztálytagozódást az ifjúság nevelőinek táborában. Általában a **szegényebb néprétegek** népiskolát végzett gyermekei kerültek a tanítóképző szemináriumokba és onnan vissza népiskolai oktatóknak. A **feltörekvő polgárság** a társadalom középrétege gyermekei közül már többen végeztek gimnáziumot, ahonnan az egyetemre is kerülhettek, majd annak elvégzése után a gimnáziumokban tanítottak. Az **uralkodó osztály** anyagilag tehetős gyermekei az egyetemek elvégzése után - amennyiben arra tehetségük volt - akadémiai pályákon is elhelyezkedhettek. Ez a kép eléggé általános a kapitalista társadalomban szélesülő oktatásügy nevelői állományát tekintve.(11) Az ipari fejlődéssel együtt társadalmi igényként jelentkező szakmai iskolák tanárképzésének még megindulásáról sem tudunk ebben a korban. (12)

Az egyetemen folyó tanárképzést fejlesztendő, 1831 és 1837 között rendelet jelent meg annak érdekében, hogy fejlesszék a tanárok általános műveltségét és metodikai jártaságát. A klasszikus német egyetemek azonban még az 1866-os tanárvizsga szabályzat megjelenése után is szinte kizárólag tudósképzésre koncentráltak, nem pedig a pedagógusok képzésére.(13)

A pedagógusképzést, elsősorban annak szervezett kereteit kialakító rendelkezések azonban nem változtattak lényegesen a néptanítók helyzetén. Jellemző, hogy a tanító "munkakörébe" - ahogyan azt az 1848-as brandenburgi tartományi tanítói konferencia "megszámlálta" 32 "szolgálat" tartozott - így: orgonálás, előéneklés, a templom és a hangszerek takarítása, a toronyóra felhúzása és tisztítása, harangozás, hólapátolás a templomudvaron, vőfélykedés az esküvőn stb. és az esküvő után megvárta, hogy az új pár egy sültet adjon neki "munkabéreként".(14) Ez a megalázó társadalmi helyzet azonos volt a falu legszegényebb embereinek helyzetével. A pedagógusok szociális helyzetére öregkorukban az volt a jellemző, hogy a nyugdíjas tanító fizetésének egyharmadát kapta, de azt utóda zsoldjából vonták le. Mind a pedagógusok nyugdíjazását, mind az özvegyek és árvák anyagi helyzetét csak a század utolsó harmadában rendezték.(15)

A nevelőknek ez a társadalmi helyzete ösztönözte őket arra, hogy egyletekbe tömörüljenek **"szükség egyesületekbe"**, hogy ezzel mindennek előtt magukon segítsenek, másrészt közös fellépésükkel megpróbáljanak helyzetükön javítani. Az ilyen egyletek egyike a hesseni falusi tanítók egyesülete 1797-ben arra is határozatot hozott, hogy nem végzik a számukra megalázó "mellékszolgáltatásokat".(16) A különböző tanítói egyesületek azonban saját helyzetük javítása mellett síkra szálltak az oktatás, nevelés feltételeinek javítása mellett is, ahogyan erre egy 1842-es porosz rendelet is utal.(17) Mivel a feiudális német állam és az egyház a tanítóság oktatási követeléseit elutasította, érthető, hogy a 40-es évek polgári forradalmaiban, megmozdulásaiban a tanítóság a polgárság szövetségese lett. (18)

1848 április 26-án Berlinben a "Gesellige Lehrerverein" (Tanítók Baráti Köre) határozatai a többi között követelik az iskolák államosítását, ennek megfelelően az egyházi felügyelet megszüntetését, oktatási minisztérium felállítását, tanítói tanácsok létesítését. Állást foglalnak a 14 éves iskolabajárás mellett, követelik mindenkinek tehetsége szerinti egyenlő oktatását. A határozatok részletesen foglalkoznak a pedagógusok helyzeté, a pedagógusok képzése megjavításával is. Követelik, hogy minden pedagógusnak azonos alapfizetést kell adni, amelyre a végzett munka szerint és a szolgálati idő után pótlékot kell adni. A nyugdíjazást, az özvegyek és árvák támogatását az állami alkalmazottakéhoz hasonlóan követelik rendezni. Állást foglalnak a pedagógus "mellékes szolgáltatásainak" megszüntetése mellett is. A pedagógusképzést illetően az egyetemi képzést tartják szükségesnek, ezen belül az elméleti és a gyakorlati felkészítést egyaránt. Állást foglalnak az egységes pedagógusképzés megvalósítása mellett, szükségesnek tartják, hogy minden tanárjelölt a népiskolában kezdjen dolgozni és felkészültsége alapján kerülhessen magasabb oktatási intézményekbe.(19) Ezek a követelések magukon viselik a francia felvilágosodás és a nagy francia forradalom oktatási követeléseit éppúgy, mint a múlt század első fele neohumanista, német polgári

gondolatokat.

1848-ban megkezdődött a különböző német államok tanítóegyleteinek egyesülési törekvése és több kísérletezés után 1848 szeptember 28-30-án Eisenachban magalakították az **Általános Német Tanítóegyletet**, amely a különböző tartományok tanítóegyleteinek összefogó szerve lett. (20)

Az 1848-as forradalom bukása után a haladó tanítókat kíméletlenül üldözték. IV. Frigyes Vilmos a tanítóképzők tanárainak gyűlésén "bűnös forradalmároknak" nevezte őket, akik "monarchiaellenes szellemben nevelik a gyermekeket", (21) Az 1849 májusában összeült frankfurti tanítókonzferenciát feloszlatták, az elégedetlenkedők Stuttgartban összeülő "törzsparlamentjét" 1849 júniusában württembergi katonák bajonettel zavarták szét. Csupán Szászországban 44 tanítót elbocsájtottak, sok pedagógusnak emigrálnia kellett. (22)

A porosz király a pedagógiai szemináriumokat a nagyvárosokból a kisvárosokba telepítette, hogy ne lehessenek a feudalizmus ellen harcoló polgárság közelében, a falvakba kikerülő tanítókat "ne fertőzzék meg" a polgári követelések. 1851 május 3-án megjelent kivételes törvényében a pedagógusok számára minden demokratikus politikai tevékenységet megtiltott, még az újságolvasást is. (23) Ilyen körülmények között a tanítóképző szemináriumok arra kényszerültek, hogy "az iskolamesterség kézműipari feladataira" készítsék fel a leendő tanítókat. (24)

1866-ban a németek königrätzi győzelme után terjedt el az a mondás, hogy ezt a harci sikert a porosz iskolának és a tanítónak lehet köszönni. Ezért a német uralkodó osztály a polgárság követeléseit ellenére sem változtatott sem a feudális iskolai rendszeren, sem a pedagógusok képzésén. A pedagógusok anyagi helyzete nem változott, jogállásuk az elnyomottaké volt, az özvegyek és árvák nem kaptak állami támogatást, a porosz iskolai szellem változatlanul megmaradt. (25)

A múlt század 60-as éveinek politikai mozgalmi mindekelőtt a kibontakozó munkásmozgalom, hatással volt a pedagógusok politikai arculatára is. Ebben az időben a pedagógusok soraiban mindinkább különválnak a liberális polgári erők, amelyek a polgárságtól várják a porosz oktatási rendszer megváltoztatását és azok a csoportok, amelyek a bontakozó munkásmozgalomtól várnak társadalmi változást. Németország egyesítése után - 1871 karácsonyán - ismét magalakult a német tanító egyesület, amely mostmár - eltérően az 1848-astól - nemcsak a népiskolai tanítókat, hanem a gimnáziumok tanárait is tömörítette soraiba. (26) Ekkor azonban a tanítók közös szervezkedésének megakadályozása érdekében a feudális hatalom legbiztosabb támasza a katolikus egyház is megmozdult és 1872-ben Fuldában létrehozta a Katolikus Pedagógus Egyletet és ezzel megindult a nevelői társadalom felekezeti különválasztása. (27)

A pedagógusképzés szempontjából meg kell említeni, hogy 1865-ben Lipcsében pedagógiai egyetemi szemináriumot alapítottak, amit hasonló követett 1900-ban Szászországban, 1908-

ban Bajorországban és 1910-ben Würtembergben. Ezek az egyetemeken a végzett diákok a "népiskolára képesítő magasabb vizsgát" (Höherere Prüfung für den Volksschuldienst) is letették. 1892-ben Poroszországban egységesítették a tanítók fizetését és 1897-ben minimálták a pedagógus fizetéseket.

A századfordulóig Németországban a pedagógusok zöme az egyházi fennhatóság alól állami fennhatóság alá került, ugyanakkor az egyház változtatlanul biztosítani igyekezett befolyását, amit a tanítóegyletek létrehozása is mutat.

Ausztriában a 18. sz. második felében kibontakozó felvilágosult abszolútizmus - amely mindenekelőtt Mária Terézia (1740-1780) nevéhez fűződik - politikai érdekektől vezérelve tűzte napirendre az oktatást, benne a pedagógusképzés helyzetét is. 1760-ig elsősorban a gimnáziumi és egyetemi képzés volt napirenden, ekkor azonban a királynő létrehozta a Studien Hofcomission-t azzal a céllal, hogy a partikuláris érdekekkel szemben az oktatásügy is kövesse az uralkodó gazdasági és államhatalmi központosító törekvéseit.

Az oktatásügy fejlesztésének kibontakozásakor szükség-szerűen felmerül a nevelői társadalom helyzete, a nevelőkép-zés továbbfejlesztése is. A bécsi iskolamestereknek 1748-tól munkábaállásuk előtt felkészültségi és alkamassági vizsgát kellett tenniük a Szent István Városi Iskola lektora előtt.(28) Ennek ellenére még egy 1770-es iskolákkal kapcsola-tos bécsi beadvány szerint is "a tanítók rosszak, mert ál-talában tudatlanok, protekcióval nyernek alkalmazást anél-kül, hogy alkamasságukat megvizsgálnák." 1771-ben Bécsben létrehozzák az első pedagógusképző intézetet, amelyet 1774-ben Innsbruckban, 1775-ben Kremsben és Klagenfurtban, 1776-ban Linzben újabbak követnek.(29) Egy 1774 február 12-i kancellári. dekretum megfogalmazza, hogy "minden alattvalót helyzete és hivatása szerint a szükséges oktatásban kell részesíteni és ennek érdekében mindenképp alkalmas tanítók beállításáról és utánpótlásáról kell gondoskodni."(30) Az 1774 december 6-án kiadott "Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal- und Trivialschulen im sämtlichen Kaiserlichen und Königl. Erblande" ("Általános iskolai rendtartás és német nyelvű normál -felső és elemi iskolák számára az összes császári és királyi örökös tartományban.") megvalósítása érdekében az 1773-ban felszámolt jezsuita rend iskolái és paptanítóképző intézetei helyébe újakat hoztak létre. Ezek zömében 3-6 hónapos tanfolyamok voltak, ahol tulajdonképpen az írás-olvasás megtanítása szerepelt a programban. Így 1774 október 9-10-én egy jegyzőkönyv tanúsága szerint 18 személy tett vizsgát 4 hónapos tanfolyam után Tirolban.(31) Feljegyzések megőrizték azt is, hogy néhány gimnáziumban olyan tanulót, akik nem tudták tanulmányaikat folytatni és vállalták, hogy néptanítók lesznek, a gimnáziumi tananyag mellett néhány különórán felkészítettek kate-kizmusból, zenéből, mezőgazdasági ismeretekből és falusi néptanítónak küldték őket azzal, hogy magánoktatással és al-kalmi énekléssel alacsony tanítói jövedelmüket kiegészítők

pénzt is kereshessenek.(32)

Az osztrák intézményes tanítóképzés kialakításakor a már idézett Allgemeine Schulordnung olyan intézkedést hozott, hogy "minden tanítójelöltnek rendelkeznie kell normál vagy felsőiskolai képzettséggel. Ezzel tulajdonképpen kezdetét vette a világi tanítóképzés Ausztriában.(32) Az 1776-77-es tanévben megindult a reguláris tanítóképzés, sőt a század utolsó évtizedében a tanítónők kiképzésére is létrehoztak kolostori iskolákat.(33)

A 18. sz. második felének tanítóképzése azonban csak kezdet volt, nem nevezhető a mai értelemben vett pedagógusképzésnek, hiszen hiányzott a képzés kialakult rendje, elismertsége, anyagi, tárgyi feltételei. Célja és jelentősége tulajdonképpen csak az volt, hogy törekedtek a tanítókat felkészíteni "a szép és lehetőleg helyes írásra, mindenfajta nyomtatvány olvasására, a négy számolási alpműveletre, a törtékkel való számolásra, a számtani hármasszabályra, valamelyest felkészítették nyelvtanból és kevés módszertani útmutatást is kaptak."(34) Számos korabeli feljegyzés tanúsága szerint azonban ez a felkészítés nagyon gyakran nem volt eredményes.(35)

Az 1806-ban életbelépett oktatásügyi rendelkezés 3 hónapos kurzust írt elő az elemi és népiskolai tanítók felkészítéséhez. Ezt elegendőnek tartotta arra, hogy a leendő tanítókat "a lélek gazdagítására" felkészítsék. A rendelkezés a tanítóképzés állami felügyeletét - amelyet Mária Terézia elrendelt - ismét visszaadta az egyháznak.(36) 1841-ben a tanítóképzés továbbfejlesztése azt jelentette, hogy a "Hauptschule" 3. osztálya után 9 hónapos időtartammal, heti 6 órában végezték leendő tanítók felkészítését.(37)

Az 1848-as polgári forradalom hatással volt az osztrák tanítószág politikai fellépésére is. Ausztriában is annak lehetünk tanúi, hogy a **feudális uralkodó osztállyal szemben a tanítószág a polgári törekvéseket támogatta.** Követeléseik között a pedagógusképzés problémája is szerepelt. 1848 április 21-én a bécsi pedagógusok emlékiratban követelték a pedagógusképzés beépítését az egyetemi képzés rendszerébe.(38) A polgárság tanítóképzési követeléseit az 1848-as forradalmat követően sem szűntek meg, amelyek eredményeként 1852-ben elrendelték a kétéves pedagógusképzést - amelynek már külön tanterve volt -, (39) az 1855-ben megkötött egyházi megállapodásban (Konkordát) azonban több tantárgyat elhagytak a tanítóképzésből (honismeret, testnevelés, néprajz stb.)(40)

A múlt század 60-as éveiben az osztrák polgárság mindezekellett Bécsben tovább folytatta a harcot a tanítóképző intézetek továbbfejlesztéséért. 1868 október 12-én többéves küzdelem után - a königgrätzi vereség hatására - a kormány kénytelen volt engedményt tenni és a birodalmi népiskolai törvényben előírták a négyéves pedagógus képzést, a tanítóképző intézetekben.(41)

Ausztriában az egyetemen folyó tanárképzést 1849 augusztus 30-án kiadott rendelet szabályozta és ezt megerősítette

az 1850-es egyetemi tanulmányi szabályzat is. Ennek értelmében a bölcsészkaron tanulmányi idejét három évben határozták meg és ezt követően a leendő tanároknak tanárvizsgáló bizottság előtt kellett ismereteikről számot adni. Ilyen bizottságok Bécsben, Prágában, Innsbruckban, Lembergben és Páduában működtek. Ezt a rendszert 1853 januárjától Magyarországra is kiterjesztették.(42)

Az osztrák pedagógusképzés, amely sok hasonlóságot mutat a német pedagógusképzéssel, tulajdonképpen itt felvázolt formájában maradt fenn az I. világháborúig. A tanító és a tanítónőképzés intézményeinek 1874 május 26-án kiadott szervezeti szabályzata 15 éves korhatárt, polgári iskolát, gimnáziumot vagy reáliskola alsótagozatát határozta meg előfeltételként a négy éves képzést nyújtó tanuláshoz. A tanítóképző intézetek tananyagában a hittan, a pedagógiai elmélet és gyakorlat, a nyelvtan, a földrajz, a történelem és honismeret, a matematika és mértan, a természetrajz, a mezőgazdasági ismeretek, az írás, a szabadkézi rajz és a hegedű vagy ének szerepelt.(43)

Oroszországban a 18. sz.-ban létrejöttek a különböző nemesi magánintézetek" a nemesi gyermekek nagy többségét azonban otthon nevelték és nevelőknek általában francia tanítókat hívtak meg"(44) N.I.Novikov-író szerint azonban "a nemesek nem ritkán francia szakácsokat, fodrászokat szegődtetek gyermekeikhez nevelőnek."(45) A II. Katalin által kiadott 1786-os népiskolai szabályzat - amely Mária Terézia oktatási törekvéseinek jegyeit viselte magán - szellemében minden egyes tartománynak tanítóképző intézeteket nyitottak.(46) A szabályzat 10. §-a kimondja, hogy a felső népiskolák feladata négy év alatt a tantervben megadott tantárgyak - írás, olvasás, nyelvtan, hittan, latin, az iskola közelében használt modern nyelv (görög, német stb.) orosz, számtan, mértan, mechanika, fizika, természetrajz, történelem, földrajz, építészet - előadásán kívül az alsóiskolák tanítóinak kiképzése is.(47)

1804-ben oktatási reformot hajtottak végre Oroszországban, amelynek többi között a pétervári Pedagógiai Intézet is köszönheti létét, ez azonban rövid életű volt és az 1824-ben kiadott tanintézeti szabályzat ismételten a feudális rendiségre épült.(48) A tanítók az orosz feudális uralkodó osztály számára is "veszélyes elemek" voltak, amit az is mutat, hogy 1848-ban egy titkos körözüvény utasította a tanterületi vezetőket, ügyeljenek "a vezetők, megbízottak és tanítók politikai megbízhatóságára".(49) A múlt század második felében létrejövő közigazgatási egységek a zemsztvók (faluközösségek) 1864 után helyileg biztosították a tanítóképzést is, és 1890-től helyileg folyósították a tanítók fizetését. A tanítót munkájára a zemsztvo jelölte, a felügyelő engedélyt adott működéséhez, amit a Járási Iskolatanácsnak kellett megerősíteni. A zemsztvo gyakran női tanerőket is alkalmazhatott.(50)

1878 után a zemsztvo tanítóképzők munkáját fokozatosan

átvették a kialakuló tanítói szemináriumok, amelyeket az 1863-as lengyel felkelés leverése után először a nyugati és baltikumi területeken építettek ki. Ezek 3 éves képzést nyújtottak, amit 1905 után négy évre emeltek. Az intézetbe felvételt azok a 16 éves fiatalok nyerhettek, akik elvégezték a kétosztályos, öt éves tanfolyamú iskolát és sikeres felvételi vizsgát tettek. (51) 1917. január 1-én 171 tanítóképző szeminárium működött Oroszországban. E képzők tantárgyai: a hittan, az orosz nyelv és irodalom, a matematika, a természetrajz, a fizika, a történelem, a rajz, az ének, a pedagógia elmélete és iskolai módszertana voltak. A képzés erős oldalát a pedagógiai módszertani rész képezte, gyengéje az általános ismeretek nyújtása volt. E kevés tanítóképző szeminárium természetesen nem tudott elegendő tanítót biztosítani, így főleg a tanítónők jelentős része 8 osztályt végzett a leánygimnáziumokban. (52) 1872 után Oroszországban megkezdődött a tanítóképző főiskolák szervezése, ahová a szemináriumokból, illetve az ötéves városi iskolákból bizonyos pedagógiai gyakorlattal lehetett felvételt nyerni. Ezen a főiskolákon az oktatás 3 évig tartott és a városi iskolák számára készítette fel a tanítókat. 1917-ben 48 ilyen intézet működött Oroszországban. (53)

Áttekintve a tárgyalt három ország nevelőinek helyzetét, képzését az újkorban, összefoglalóan azt állapíthatjuk meg, hogy a gazdasági, társadalmi, tudományos fejlődéstől, annak követelményeitől nagymértékben elmaradt. Ezért érthető, hogy az oktatásügygel együtt mind a haladó polgárság gondolkodói, de mindenekelőtt a kibontakozó és megerősödő munkásmozgalom vezetői folyamatosan napirenden tartották a pedagógus társadalom, mindenekelőtt a néptanítók helyzetének megjavításáért folyó harcot.

Polgári gondolkodók pedagógus képe és pedagógus képzési elgondolásai

A nevelők, mindenekelőtt a tanítóság kiválasztása, felkészítése, munkája és társadalmi megbecsülése az előzőekben felvázolt helyzetkép alapján messze elmaradt azoktól az elgondolásoktól, amelyek jellegüket tekintve haladó polgári, forradalmi demokratikus vagy népi törekvéseket tartalmaznak és összességükben a nevelés és a nevelő gyakran a realitásokon túli társadalmi jelentőségét hangsúlyozták. E polgári elgondolások között vannak vallási jellegűek és világiak, a társadalmi valóság reális elemzésében gyökerezők és utópikus jellegűek, e sokféleségben azonban találunk olyan gondolatokat, amelyek még mai gondolataink megoldásához is hozzásegítenek bennünket. Másrésről e gondolatok felvázolása lehetőséget nyújt ahhoz, hogy összehasonlítsuk a neveléstörténet jelentős elképzeléseit és koruk reális valóságát. A kettő közötti különbség hatalmas és a kapitalizmus fejlődésének évszázadaiban is aránytalanul kis mértékben csökkent.

A sort J.A.Comeniussal (1592-1670) kezdjük. Comenius tevékenysége kívül esik az általunk tárgyalt országokon, egyetemes neveléstörténeti jelentősége azonban úgy érezzük kötelességünkkel teszi nevelőképének bemutatását, hiszen Comenius "a pedagógia fejlődésében... ugyanolyan szerepet játszik, mint Bacon és Descartes a filozófiában, vagy Copernikusz a csillagászatban..."(54) Comenius műveiben sokoldalúan megrajzolta panszofikus nevelés eszményének nevelőjét is a "hű tanítót"(55), a "polihisztor tanítót", aki "egy osztályon belül... minden tárgyat tanítani képes."(56) Olyan tanítót rajzol meg, akire "mintegy 100 növendék közös oktatását bízuk..."(57), mert "egy iskola vagy meghatározott osztály élén csak egy tanító áll..."(58)

A tanító tevékenységével - társadalmi, didaktikai, módszertani szempontból mindenekelőtt a **Nagy Oktatástanban** és a **Pampaedia** c. művében foglalkozik.(59) A Nagy Oktatástan egyrészt bírálja kora nevelőinek felkészültségét, másrészt keserűen ír arról, hogy a legjobbak magántanítóskodnak. "A nevelők között is kevesen vannak - olvashatjuk a műben - akik értenének ahhoz, hogy az ifjúságba helyesen csepegtessék azt, ami helyes. Ha pedig mégis akadna valahol egy-egy, azt az egyes főurak veszik igénybe a saját gyermekeik külön tanítására, s így a nép nem sok hasznukat látja."(60) Comenius didaktikai megfontolásokból sokoldalúan bizonyítja művében az oktatás mesteriségének hasznát és keserűen fogalmazza meg, hogy a tanítók "... többnyire nem ismerték a tanítás technikáját... s ...kevesen vesztegették el idejüket és fáradságukat,"(61) és miattuk nem kevesen "... az iskolákat többé-kevésbé a gyerekek rémének és az elmék kízókamrájának tekintették."(62) Egyes tanítók a "...sok diktálással és emlékezetbeli szajkózással" a "mértéktelen magyarázással... úgy gyötrik a diákokat, mintha valaki a növény hasítására kis metszőkés helyett dorongot vagy husángot használna."(63) Az ilyen tanítói magatartás helyett Comenius azt tartja fontosnak, hogy a tanítók szeretettel bánjanak növendékeikkel, hiszen, ha "...meg tudják nyerni a szívüket, így gyakran szívesebben vannak az iskolában, mint otthon."(64) Ebben a megállapításban úgy véljük nemcsak tanítói intellemt olvasható, de képet ad a kor gyermekének családi helyzetéről, elnyomottságáról is. A pedagógusról alkotott eme képe végső soron a tanítóképzés hiányosságait is megfogalmazza.

Comenius e művében is mély humanizmusáról és demokratizmusáról tesz tanúbizonyságot, amikor állást foglal amellett, hogy "...nemcsak a gazdag és nemes emberek gyerekeit kell iskoláztatni, hanem a nemeseket, jobbágyokat, gazdagokat és szegényeket, fiúkat és lányokat, városban és falun, községben és tanyákon egyaránt."(65) Nagy érdeme Comeniusnak, hogy állást foglal a **nők elnyomottságával szemben**, sőt az egyik bibliai apostol mondásával vitatkozva leszögezi "...tehát senki se hozza fel nekem az apostol szavait: nem engedem meg az asszonynak, hogy tanítson..."(66) Számunkra különösen figyelemre méltó az, hogy Comenius a nőket is alkalmasnak

tartja a tanítói munkára, hiszen a 17. sz.-i Európában ez teljesen újszerű és forradalmi követelésnek számított. Csúppán jellemzőként említjük, hogy ebben az időben Franciaországban még az apácakolostorba is "...férfi tanárok kívülről járnak be, hogy a kisasszonyokat némi alapfogalmakkal megismertessék. Nőknek még nincsen jöruk tanítani."(67) A cseh huszitizmus törekvései fogalmazódnak meg a tanítói munka szempontjából ama nagyfontosságú elvárásban, hogy "...a tanító és a növendék egyazon anyanyelvűek legyenek..." A tanítói, nevelői munkával kapcsolatban a comeniusi természetesség-elv fogalmazódik meg abban a megállapításban, amelyben leszögezi, hogy "...az ifjúság nevelője éppúgy, mint az orvosa a természet szolgálja, nem pedig ura."(69)

A Pampaedia 7. fejezete, amely részletesen foglalkozik a "mindenség tanítójával" (Pandidascalía) "...azokról az emberekről szól, akik az emberek igazi helyéről gondoskodnak, ők a Pampaedia tanítói, akik megértik, hogy mindenkit a teljesség mércéje szerint, teljesség alapjairól felneveljenek; az ilyen nevelők szükségességéről és arról, amit nekik e műveléshez hasznosítaniok kell."(70)

Comenius művében a következők szerint definiálja a mindenség tanítóját: A mindenség tanítója... a Pampaedia tudósa, "Doktor Pampaedicus", aki képes minden embert az alapokról az emberi természetet alakító dolgok segítségével a tökéletességhez vezetni." (Doctor Pampaedicus, informare gnarus Omnes homines. Omnibus, quae humanam perficiunt naturam, ad efficiendum homines Onino perfectos). (71)

Panszofista emberformálóját Comenius mindnekelőtt a következő szempontok alapján választotta ki: mindegyik olyan legyen, amilyenre a tanítóknak válniuk kell; ismerje a tanuló "saját képére formálásának" művészetét; buzgón teljesítse hivatását. Röviden szólva "alkalmasnak kell lennie panszofisták felnevelésére és akarnia kell ezt."(72) Eme "emberformálónak" (formatores hominum) kiválasztott embernek (hominum selectissimi) kell lennie, aki kegyes, türelmes, becsületes, komoly, szorgalmas, serény és okos."(73) Comenius panszofista emberformálója tehát nem tantágyak oktatója, szaktanára, hanem a felsorolt általános emberi tulajdonságok képviselője, aki képes növendékeit teljes emberré formálni.

Comenios pedagógus képében a Pampaedia nevelőjének eredményes munkájához szükséges feltételeket is megfogalmazza. Ezek között mindenekelőtt azt tartja fontosnak, hogy a nevelő "hivatásának (vocatio) minden feladatát és célját ismerje", de utal a tárgyi feltételekre is, amennyiben leszögezi, hogy "rendelkezzen a szükséges eszközökkel" és nem utolsó sorban "a módszerek teljes gazdagságával" (varieta-ten). (74) Számunkra különösen fontos az, hogy Comenius a nevelőmunkáról, mint hivatásról beszél és e hivatástudat fontosságát az első és alapvető pedagógusi kritériumok között kezeli. Comenius nevelőjének olyanná kell formálnia az embert, aki "... a valót ismeri, a jót akarja és a szükségset megcselekszi". (75) Comenius a tanítói munka tartalmi,

didaktikai és módszertani követelményeit abban látja, hogy tanítójának mindenekelőtt betekintése legyen a mindenségbe (universalitas) ezáltal mindenkivel a mindenséget taníthatja, tanítását jellemezze az egyszerűség (simplicitas), amellyel biztos eszközök birtokában a biztos cél elérhető és a frissesség (spontaneitás), változatosság, hogy mindent kellemesen és jókedvűen végezzen, mint a játékot. Az iskola-játék - (scola-ludus) elve jelenti nála az emberi művelődéshez vezető utat a tanító szempontjából."(76) "Minden iskolát, amelyet még zúzóalmok és munkabódék, játékhelyeké kell alakítani" írja Comenius a tanítói célok elérése eszközeinek felsorolásánál.(77) Comenius alapos tanítást követel tanítójától, ami nála azt jelenti, hogy "megbízhatóan és biztosan, kellemesen és vidáman, gyorsan és mindenképpen okosan" kell tanítani.(78) Comenius sokoldalúan összegyűjti azokat a nevelésméleti, didaktikai feladatokat, amelyek révén a tanító céljának elérése megvalósulhat. Ezek közül csupán néhányat kívánunk felsorolni: A skolasztikus verbalista tanítással szemben Comenius azt vallja, hogy "az emberek rá kell szoktatni arra, hogy a tökéletes utakat képesek legyenek végig járni,"(79) sőt ennél tovább megy és **permanens nevelés** gondolatát fogalmazza meg, amikor leszögezi "meg akarjuk valósítani minden ember olyan tartós formálását, hogy ne essen vissza, ne hogy elfajuljon."(80)

Comenius pedagógus képének e vázlatos összefoglalásával csupán utalni kívántunk arra, hogy egész munkásságában jelentős hely jut a nevelőnek. Míg elődei a nevelő munka néhány vonását foglalmazták meg, Comenius átgondolt koncepciót hagyott ránk. A nevelőnek szánt társadalmi rang - amellyel már az utópikus szocialistáknál is találkozunk - nála szintén felvázolást nyert, és eltekintve idealista világnézetétől, számos időtálló elemet tartalmaz. Comenius neveléstörténeti jelentőségét egyáltalán nem csökkenti, csupán témánk szempontjából helyének kijelölését segíti elő annak leszögezése, hogy kiemelkedő teoretikus, egyszerű tanító, de nem oktatáspolitikus, így nagyértékű gondolatainak anyagi, szervezeti és más feltételeit illetően, egyrésztől nincsenek konkrét elgondolásai, másrésztől nincsenek lehetőségei, céljai társadalmi méretű megvalósításának elősegítéséhez. Így nem is foglalkozott a pedagógusképzés modelljének kidolgozásával, hanem mint maga is gyakorló pedagógus, mindenekelőtt - és ez önmagában is nagyon fontos - az egyes nevelő tevékenységéhez adott fontos didaktikai útmutatást.(81)

Németországban a nevelőképzés 18. sz.-i megfogalmazói között meg kell emlékeznünk J.B. Basedow (1733-1790) Ch.G. Salzmann (1744-1811) és E. Trapp (1745-1818) munkásságáról. A német filantrópizmus eme képviselői, akik "az egyéni és társadalmi jólét fokozására"(82) akarták az ifjúságot, az ipari kereskedelmi burzsuázia igényei szerint felkészíteni, a pedagógus képzéssel is foglalkoztak. **Basedow** szerint az iskolázásnak a 4-5. évtől a 15. évig kell tartania és "minden osztálynak legyen meg a maga tanítója"(83) Ebben az osztálytanító szemléletben mindenképpen felfedezhetjük Comenius

hatását. A tanítók alkalmazása előtt gyakorlati alkalmassági vizsgálatnak kívánja alávetni, amelynek révén mindenneke-lőtt figyelemmel kell lenni a jelölt erkölcsére, helyes gyermekszeretetére, természetes rátermettségére, gondolatainak gyors és jó kifejezésére, egészségére, kedélyére, nemkülönben arra, hogy gyorsan meg tudja-e tanulni, amit nem ismer, és "ami a legfontosabb, milyen fokon ismeri mindazt, amire másokat tanítani kell." (84) Basedow azonban nemcsak a tanítóválasztás elveit fogalmazza meg, hiszen, mint írja, "...a vizsga... csak segít jó tanítókat keresni azok közül, akik vannak, és nem tud képezni." ...éppen ezért "a képzés érdekében szemináriumok elkerülhetetlenül szükségesek... minden tartományban." (85) A szeminárium befejezését követően olyan bizonyítványt tart szükségesnek kiadni a tanító számára, amely jobban tájékoztat alkalmasságáról, mint egy vizsga. (86) Basedow éles ironiával ír arról, hogy az egyébként is rossz feltételek mellett milyen sok helyen nem a képesség szerint történik a tanítóválasztás, hanem attól, hogy a jelölt "... a családba tartozik... csinos nővére van ... rokona a hivatalnoknak stb." mindezek "a fontos iskola csodálatos alapjai." (87) Basedow álláspontjában mindenképpen jelentős a tanítói alkalmasság megvizsgálásának megfogalmazása és a tartományonkénti tanítóképzés, amely a korabeli német viszonyokhoz képes nagy fejlődést jelentett volna. Ugyanakkor Basedow e művében nem találkozunk a tanítóképzés tartalmát, szerkezetét, rendjét meghatározó gondolatok kifejtésével. Tudunk arról, hogy Basedow más írásban is foglalkozott a pedagógusképzés kérdéseivel.

A filantropisták heterogén mozgalmán belül "a leginkább konzervatív Salzmann" (89) is foglalkozott a "nevelők nevelésének tervével". (90) Salzmann írásában nem a nevelőképzés szerkezete és konkrét programja szerepel, hanem inkább a nevelővel kapcsolatos fontos tulajdonságok, illetve azok elérésének módja. Így írása bevezetőjében leszögezi az önnevelés, az egészséges életmód fontosságát, mint nevelői tulajdonságot, megfogalmazza a vidámságot, mint fontos tanítói magatartásformát. (91) A tanító számára fontosnak tartja, hogy "tanulj meg a gyerekekkel beszélni és foglalkozni... törekedj a gyermekekben világos ismereteket kialakítani a természetéről". (92) Állásfoglalásából az is látszik, hogy a nevelést megtanulhatónak tartja. A természet iránti érdeklődésben a francia felvilágosodás hatását lehet felfedezni. A tanító feladatai között utal arra is, hogy "tanuld meg a kéz használatát" (93), ami az ipari technika kezdeteinek a nevelésben való alkalmazására utal. Fontosságot tulajdonít a tanító és a család kapcsolatának és annak, hogy e kettős hatással a gyermekben kialakuljon a belső kötelességérzet. (94) A példaadás fontosságára utal az a megállapítás, mely szerint "úgy cselekedj, ahogy tanítványaidat cselekedtetni szeretnéd". (95)

Foglalkozott a tanítóképzés kérdéseivel, E. Trapp az "elmélkedő", aki "a legelső és sokáig a legutolsó ember, aki Németországban külön pedagógiai tanszéket foglalt el" (96),

"A jövő nevelőjének neveléséről" c. írásában.(97)

A 18. sz. második felére azonban Németországban nem a tanítóképzés jelentős fejlődése volt a jellemző, hanem sokkal inkább az, hogy - F. Engels szavaival - "...nem volt művelődés, nem volt eszköz, amellyel hatni lehetett volna a tömegek értelmére,..." éppen ezért "...e kor minden figyelemre méltó művének szelleme kihívás és lázadás az egész akkori német társadalom ellen."(98)

A nevelők helyzetét és képzését élesen kritizálók között e korban mindenképpen utalnunk kell J.G. Herder (1744-1803) tevékenységére, aki nagy súllyal küzdött a tanítóképzés színvonalának emeléséért és az akkor oly nyomorúságos megélhetést nyújtó tanítói hivatás nagyobb erkölcsi és anyagi megbecsüléséért.(99) Herder, aki maga is részt vett mind az oktató munkában, mind az oktatásügy irányításában, a gyermek nevelésében a szorgalom mellett nagy jelentőséget tulajdonított a "derék tanító vezetésének".(100) Herder a tanító társadalmi jelentőségét összehasonlította a papok társadalmi jelentőségével és megfogalmazta azt - ami a 18. sz. második felében egyáltalán nem volt természetes - hogy "a tanítóknak minden esetre nagyobb a jelentősége és nélkülözhetetlenebb a hasznossága az állam számára, mint a papoknak."(101) Ugyancsak a kor kiemelkedő kultúrpolitikusai között - akinek a pedagógusképzésre hosszú ideig mérhető hatása volt - kell megemlékeznünk Wilhelm von Humboldttról (1767-1835), aki látva és bírálva a kor "pedagógia mentes pedagógusképzését" megszervezte a pedagógiai tanszéket a berlini egyetemen és ezt a modellt követte a breszlai, bonni, müncheni pedagógusképzés megszervezése is - sőt hatása részben osztrák közvetítéssel a magyar egyetemi képzésre is jelentős. A tanítói munka társadalmi presztízsének emelése mellett száll síkra az ismert filozófus J.G. Fichte (1762-1814) is, aki szerint "a tanítást oly szent és tiszteletre méltó dolognak kell feltüntetnünk, amely teljes figyelmet és koncentrálttságot követel, és amelyet nem lehet valami más foglalkozás mellett befogadni."(102) Vagyis Fichte egyrészt állást foglal a tanítás mesterségére való felkészítés mellett, másrészt az ellen a korabeli társadalmi gyakorlat ellen, amely közismerten szociális okok miatt a tanítói munkát nem tartotta fő tevékenységnek.

A tanítói munkát fontos társadalmi feladatnak tartotta F.E.D. Schleiermacher (1768-1834) is, ugyanakkor szerinte a néptanítót nem képezni, hanem a nép soraiból választani kell. "A néptanító - olvassuk egyik írásában - a legfejlettebb és legképzettebb ember a nép soraiban..., a külön képzettségűek az egyén okos kiválasztásával pótolhatók."(103) A néptanító választásának gondolatát a nagy francia forradalom társadalmi gyakorlatának átvételeként ítéltük meg Schleiermacher nézeteiben.

E rövid áttekintés is mutatja, hogy a német kultúra történetében, miközben a 18. sz. második felében és a 19. sz. első felében az irodalom és a filozófia kiemelkedő személyiségei éltek és alkottak - köztük J.W. Goethe, F. Schiller,

E. Kant, F. Hegel és a témánk szempontjából is legkiemelkedőbb személyiségek K. Marx és F. Engels a nevelésügy, a neveléstudomány, a pedagógusok helyzete és képzése alig mozgult korábbi állapotáról. A meginduló szemináriumi képzés és az egyetemi tanárképzés minőségileg mindenképpen újat jelentett, de hatása a társadalom széles nevelésügyére még nagyon elenyésző volt.

A tanítók helyzetének éppen a változatlanlanság miatt is élesszemű kritikusa, megjavításának kiemelkedő harcosa volt **W. Diesterweg** (1790-1866), akinek "minden kortársánál nagyobb része van a német iskola fejlődésében, tanítóinak képzésében és a tanítóság felemelésében." (104) Diesterweg tevékenységében "nem a gondolat eredetisége, hanem a klerikális és a porosz tanügyi reakcióval szemben az iskola és a tanítóképzés haladó szellemű átalakításáért vívott bátor, kitartó küzdelme által emelkedik ki a nevelés történetéből. (105) A tanítók társadalmi helyzetének javítása érdekében nagy jelentőséget tulajdonított a különböző egyesületek létrehozásának, mert mint írja "az egyesülés a legjobb út a tanító jogi és anyagi helyzetének megjavításához, mert az egyedülálló tanító védtelen, kiszolgáltatott, tehetetlen." (106) A reakciós porosz tanügyi szabályzatok ellen harcolva írásai-
ban és parlamenti beszédeiben kiáll a tanítók állami alkalmazása mellett, fontosnak tartja, hogy "a tanfelügyelők szakemberek legyenek, tényleg működő vagy működött gyakorló tanítók sorából válasszák ki őket", követeli, hogy szabályozzák a tanítók rosszabb helyekről a jobb helyekre való előléptetését, és követeli, hogy a tanítók állami alkalmazásának szellemében "a tanítói hivatalt válasszák szét az egyházi és egyéb hivataloktól". (107)

Diesterweg sokoldalúan foglalkozik a pedagógusképzéssel, hiszen három évtizedig maga is tanítóképző intézeti igazgatóként dolgozott. A tanítóképzés szerkezetét tekintve a hároméves kurzus általánossá tételével kívánja megvalósítani (108), és a képzésben együttesen tartja fontosnak az elméleti és a gyakorlati képzést és ezáltal határozottan szembenáll a porosz szemináriumi tanítóképzés "diktálási" rendszérével. Diesterweg határozottan fellép az 1848-as forradalmat követő porosz kormányzati gyakorlattal szemben amelynek révén - mint erre utaltunk - a tanítóképző szemináriumokat a kisvárosokba helyezték át. (109) Ahogyan állást foglal a tanítóképzők állami alkalmazása mellett, úgy annak szellemében elutasítja a tanítóképzés fennálló gyakorlat szerinti felekezeti megosztottságát. (110) A tanítóképzés eredményes megvalósítása érdekében állást foglal a gyakorló iskola működése mellett, mert mint írja "egy szeminárium gyermekiskola nélkül olyan, mint az épület alap nélkül. (110/a)

Diesterweg nagy jelentőséget tulajdonított nemcsak a tanítók képzésének, hanem továbbképzésének is. "A tanító - írja - csak azon mértékben és fokon hat másokra nevelőleg és képzőleg, amennyiben magát is nevelésben és képzésben részesíti, és csak addig képes valóban nevelni és képezni, amíg saját nevelésén és képzésén munkálkodik. (111) A továbbképzés

tartalmát tekintve fontosnak tartja a szakmai, a pedagógiai könyvek, a szentírás, a német klasszikusok olvasását(112), amely jól kifejezi Diesterweg idealista életszemléletét ép-púgy, mint a tanítói munka továbbfejlesztéséért folyó küzdelmének részben ma is elfogadható tételeit. Diesterweg, akit gyakran neveznek a "német tanítók tanítójának", abban a korban élt, amikor a polgárság Németországban a feudális viszonyok között még számos haladó törekvést is képvisel, de ugyanaz a polgárság már több kérdésben kiegyezik a feudális uralkodó osztállyal, éppen azért, mert megjelenik a munkásság, a munkásmozgalom, a társadalom megváltoztatásáért eredményesen vívott küzdelem egyetlen letéteményese. Diesterweg nem ismerte fel azt, hogy a tanítóság társadalmi helyzetének megváltoztatásáért folyó küzdelmet csak akkor lehet eredményesen vívni, ha az szervesen kapcsolódik a munkáosztály küzdelmeihez, a munkásmozgalomhoz. Neveléstörténeti jelentősége a pedagógusok, a pedagógusképzés fejlesztése szempontjából, mégis messze kiemelkedik korának kultúrpolitikai átlagából.

Oroszországban a tanító helyzete és a tanítóképzés kérdései különböző formában és módon, de helyt kapnak, mind a forradalmi demokraták, mind Usinszkij és Tolsztoj munkásságában.

A forradalmi demokraták sorában **V.G. Belinszkij** (1811-1848) élesen bírálja korának tanítóit durvaságukért, gorombaságukért. "Vérzik a szívünk - írja - ha az ostoba tankönyvekre és a barbár pedagógusokra gondolunk, hiszen közös erővel megölik az ifjú tehetségeket."(112/a) Hasonlóan elítélő véleménnyel van korának tanítóiról **N.G. Csernyisevszkij** (1828-1889) is, aki szerint "a tudomány nem az iskolákban van, az iskolákban a műveletlen emberek fontoskodó korlátoztsága dühöng."(113) Csernyisevszkij azonban már nemcsak a súlyos helyzetet ecseteli, hanem utal annak egyik fontos okára is, nevezetesen arra, hogy "a tanári pálya a legkevésbé előnyösek közé tartozik, azok között a pályák között, amelyek a tanult ember számára kínálkoznak."(114) Csernyisevszkij a pedagógusok társadalmi helyzetének megítélésében azonban tovább is megy és túl a napi szociális kérdéseken, elvi jelentőségű megállapítást tesz, amikor - Marxhoz hasonlóan megállapítja, hogy "a pedagógus ugyanolyan bémunkás, mint a földműves, vagy mint a szatócs. Munkájának meg kell, hogy legyen a gazdasági értéke."(115) A pedagógus társadalmi helyének kijelölése és a pedagógusmunka gazdasági értékének megfogalmazása a termelőerők fejlődése szempontjából az orosz neveléstörténet elmélkedői között valószínűen Csernyisevszkijnél fogalmazódik meg először.

A fiatalon elhunyt **N.A. Dobruljubov** (1836-1861) ugyan-csak elmarasztaló véleményt képvisel korának nevelőjéről, aki "felülvén erkölcsi vesszőparipájára, a saját tulajdonának, tárgynak tartja a növendékét, akivel azt csinálhat, ami neki tetszik."(116) Dobruljubov ehelyett azt tartja szükségesnek, hogy a nevelők "fejlesszék, ne pedig elnyomják növendékeikben a benső embert..."(117) Dobruljubov kiemelkedő

jelentőséget tulajdonít a nevelés folyamatában a pedagógusi példamutatásnak.(118)

Ahogy Diesterweget gyakran nevezik a német tanítók tanítójának, úgy ez a jelző az orosz kultúrtörténetében K.O. Usinszkijt (1824-1870) illeti meg. Usinszkij az orosz népi pedagógiából kiindulva a pedagógus társadalmi szerepének kijelölését illetően mára is érvényes megállapítást fogalmaz meg, amikor így ír: "...nem a pedagógia, a pedagógusok, hanem maga a nép építi ki a jövőbe vezető utat: a nevelés csak közlekedik ezen az úton, s más társadalmi erőkkel együtt csak segíti az azon való haladásban az egyebeket s az új nemzedékek sorát."(119) Mindez nem jelenti azt, hogy Usinszkij ne tartaná fontosnak a nevelő szerepét, sőt nagy jelentőséget tulajdonít közvetlen ráhatásának(120), hanem tulajdonképpen elutasítja az utópikus szocializmus gondolkodásnál megfogalmazott és az orosz forradalmi demokraták körében is érezhetően jelenlévő, a nevelés mindenhatóságával kapcsolatos téves nézeteket. A tanítói munkát illetően határozottan fellép a testi fenytés bármiféle alkalmazása ellen. Usinszkij szívén viselte a tanítóképzést, hosszú ideig az általa alkotott tanítói szemináriumi tervezet alapján folyt a tanítóképzés Oroszországban, többi között a Zemsztvo Tanítóképzőben is, sőt a középiskolai tanárok képzése érdekében pedagógiai fakultások felállítását is szorgalmazta, ahol mindekelőtt a pedagógiai képzést tartotta fontosnak.(121) Usinszkij nagy gondot fordított a leendő néptanítók gyakorlati képzésére, ezért Diesterweghez hasonlóan ő is állást foglalt a gyakorló iskolák rendszere mellett, amelyet azonban több iskola bevonásával kíván megvalósítani, nehogy a gyakorló iskolák nagyon különbözzenek a "tömegiskoláktól". Máig megoldatlan gondolatokat fogalmazott meg; amikor hangsúlyozta a képzőintézet és a végzett tanulók közötti kapcsolatok szakmai, didaktikai, oktatáspolitikai fontosságát.(122)

A tanítói munkát illetően egészen más nézeteket képviselt L.N. Tolsztoj (1828-1910), aki szerint nincs szükség a tanítóképzésre, hiszen "... a tanítást, amennyire kell, el látják a pópák, a sekrestyések, az obsitos katonák, a vándorok, a zemsztvók csak ezek pedagógiai irányításáról gondoskodjanak."(123) A nevelésügy népi megoldási formáit emeli ki, amikor megfogalmazza, hogy az iskola ugyanaz a ház legyen, amelyben a paraszt lakik "... azokkal az asztalokkal és lócákkal, amelyeken az ebédjét eszi; s nem feketekabátos tanítóval vagy kontyos tanítónővel, hanem olyan tanítóval, aki inget és kaftánt visel, s olyan tanítónővel, aki szoknyát hord és kendőt a fején, s ahol nem 100 gyerek tanul, hanem 5-6 vagy legfeljebb 10."(124) Ami a csoportok létszámát illeti a tanítói munka hatékonysága szempontjából abban egyetérthetünk Tolsztojjal, nem így azonban a nevelésügy népi jellegének ilyenfajta megfogalmazásával. Tolsztoj a tanítói tulajdonságok között a szeretetet tartja döntőnek, hiszen "...ha a tanító egyesíti magában a munkájához és a tanítványaihoz való szeretetet, akkor tökéletes tanító

lesz.(125)

Az orosz forradalmi demokratikus mozgalom gondolkodói közül mindenekelőtt Csernyisevszkij, a század második feléből elsősorban Usinszkij fogalmazta meg a tanítóság helyzetével és képzésével kapcsolatos leghaladóbb gondolatokat, sőt Usinszkij lehetőségei szerint ezek megvalósításához is törekedett hozzájárulni. Gondolataiknak a népi mozgalmakba való gyökerezésével, a neveléssel és a nevelővel kapcsolatos számos kérdésben tovább jutottak számos kortársuknál.

JEGYZETEK

1. J.D. Bernal: i.m. 352. old.
2. J.D. Bernal: i.m. 353. old.
3. V. Johannes von Driesch - Josef Esterhues: Geschichte der Erziehung und Bildung Bd. II. 3. Auflage, Paderborn 1954. (65-66. old.)
4. Heubaum, Alfréd: Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jahrhunderts I. Bd. Berlin 1905. 106. old.
5. Nüchter, Friedrich: Werden und Eigenart der Lehrerverein 9. old. (idézi: Dr. Karl Bungardt: Die Odyssee der Lehrerschaft Sozialgeschichte eines Standes. Frankfurt am Main 1959. 19. lap)
6. J.N. Medinszkij: A nevelés története, Budapest, 1951. i.m. 121. old.
7. Fináczy Ernő: Az újkori nevelés története (1600-1800) Budapest, 1927. 165. old.
8. K. Bungardt: i.m. 29-30.
9. Dénes Magda: Neohumanizmus és a német idealizmus pedagógiája. Budapest, 1971. 43. old.
10. K. Bungardt: i.m. 32. old.
11. v.ö. Eugen Lemberg: Lehrer und Gesellschaft In: E. Lemberg - A. Bauer - R. Klaus Roeder: Schule und Gesellschaft. Darmstadt 1971. 56-76. lap.
12. W. Richter: Zur Entwicklung der Lehrerbildung in Deutschland, Zeitschrift für Pädagogik 11. fg. 1965. 2627. old.
13. Dr. Felkai László: A tanítóképzés történeti áttekintése a századfordulóig. Pedagógiai Szemle, 1961/5. 433. old.
14. Brinkmann, Albrecht: Geschichte der Dortmunder Volksschule 64. old.
15. K. Bungardt: 24. old.
16. K. Bungardt: 25. old.
17. Pretzel, C.L.A: Geschichte des deutschen Lehrervereins in den ersten 50 Jahren seines Bestehens. Unter Benützung von Robert Rissmanns, Geschichte des Deutschen Lehrervereins Leipzig, 1921. 28-29. old.
18. K. Bungardt: i.m. 46. old.
19. K. Bungardt: i.m. 46-48. old.
20. K. Bungardt: i.m. 51. old.
21. Medinszkij: i.m. 207. old.

22. K. Bungardt: i.m. 56. old.
23. K. Bungardt: i.m. 57-59. old.
24. K. Bungardt: i.m. 60. old.
25. K. Bungardt: i.m. 70. old.
26. K. Bungardt: i.m. 79-80. old.
27. K. Bungardt: i.m. 85. old.
28. Rudolf Gönner: Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie, Wien 1967. 26.o.
- 28/aR. Gönner: i.m. 30. old.
29. Dr. Klemens Zens: Die neue Lehrerbildung in Österreich, Österreichische Pädagogische Warte, 1968. 76-79. old.
30. R. Gönner: i.m. 25. old.
31. R. Gönner: i.m. 29. old.
32. Dr. Klemens Zens: i.m.
33. R. Gönner: i.m. 43. old.
34. R. Gönner: i.m. 59. old.
35. R. Gönner: i.m. 59. old.
36. Theodor Neumann: Kleine Geschichte der österreichischen Lehrerbildung, Wien, 1936. 15. old.
37. R. Gönner: 108. old.
38. Th. Neumann: i.m.
39. R. Gönner: i.m. 121. old.
40. Th. Naumann: i.m.
41. Th. Neumann: i.m.
42. Dr. Felkai László: A tanárképzés történeti áttekintése a századfordulóig, Pedagógiai Szemle, 1961/5. 434. old.
43. R. Gönner: i.m. 159-160. old.
44. Medinszkij: i.m. 370. old.
45. Medinszkij: i.m. 377. old.
46. Medinszkij: i.m. 371. old.
47. Medinszkij: i.m. 375. old.
48. Medinszkij: i.m. 387. old.
49. Medinszkij: i.m. 389-390. old.
50. Medinszkij: i.m. 494. old.
51. Medinszkij: i.m. 503-504. old.
52. Medinszkij: i.m. 503-504. old.
53. Medinszkij: 504-505. old.
54. Medinszkij: i.m. 101. old.
55. Geréb György dr.: Az Orbis Pictus, mint egyik első illusztrált gyermekkönyvünk, Szeged, 1955. Különnyomat a Tiszatáj 1955. évi 1. számából 13. old.
56. Comenius: A.J. Nagy Oktatótana ford. bev. és jegyzetekkel ellátta Geréb György, Budapest, 1953. 406. old.
57. Comenius: i.m. 208. old.
58. Comenius: i.m. 271. old.
59. J.A. Comenius: Pampaedia, Lateinischer text und deutsche Übersetzung, Heidelberg, 1960. VII. Pandidascalia Die Lehrer des Garzen 159-221. old.
60. Comenius: Nagy Oktatótana 151. old.
61. Comenius: u.ott 155. old.
62. Comenius: u.ott 204. old.
63. Comenius: u.ott 237. old.

64. Comenius: u.ott 246. old.
65. Comenius: u.ott 194. old.
66. Comenius: u.ott 196. old.
67. E. Sullerot: A női munka története és szociológiája, Budapest, 1971. 82. old.
68. Comenius: Nagy Oktatástan, 248. old.
69. Comenius: u.ott 250. old.
70. Comenius: Pampaedia 168-169. old.
71. Comenius: u.ott 170. old.
72. Comenius: u.ott 171. old.
73. Comenius: u.ott 171. old.
74. Comenius: u.ott 171. old.
75. Comenius: u.ott 173. old.
76. Comenius: u.ott 173. old.
77. Comenius: u.ott 197. old.
78. Comenius: u.ott 175. old.
79. Comenius: u.ott 187. old.
80. Comenius: u.ott 187. old.
81. "Comenius didaktikai nézeteinek elemzését lásd Nagy Sándor: Az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek történelmi alakulása és mai helyzete." Budapest, 1962. 21-33. old.
82. Dénes Magdolna: Egyetemes neveléstörténet, 217. old.
83. J.B. Basedow: Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker. 3. Auflage, Dessau 1773. 342. old.
84. Basedow: i.m. 349. old.
85. Basedow: i.m. 349. old.
86. Basedow: i.m. 350. old.
87. Basedow: i.m. 351. old.
88. Basedow: Vorstellungen an Menschen-Freunde 38. §. idézi, R. Gönner: i.m. 22. old.
89. Dr. Berecz János: Fináczy Ernő egyetemes neveléstörténetének módszeréről. Pedagógiai Szemle, 1964/6. 576. old.
90. Christian Goth. Salzmann Pädagogische Schriften Wien Leipzig 1886. 569-590. old.
91. Salzmann: i.m. 571. old.
92. Salzmann: i.m. 579. old.
93. Salzmann: i.m. 581-583. old.
94. Salzmann: i.m. 587. old.
95. Salzmann: i.m. 590. old.
96. Fináczy E.: Az újkori nevelés története, 192. old.
97. E. Trapp: Von der Erziehung der Künftigen Erzieher, idézi: R. Gönner: i.m. 22. old.
98. K. Marx - F. Engels művei, II. kötet, Budapest, 1958. 531-532. old.
99. Dénes Magda: Neohumanizmus... 21. old.
100. J.G. Von Herder: Gesammelte Schulreden Tübingen 1810, 211. lap
101. J.G. Herder: Werke, Ausg. von Suphan XXXI. 760. old. idézi: J.v.d. Driesch und J. Esterheus: i.m. 196. old.
102. J.G.: Fichte: Reden an die deutsche Nation, leipzig, 1945. 24-25. lap.

103. Schellermachers: Pädagogische Schriften, hrsg. von C. Platz dritte Auslage 1902. 314-315. old.
104. Fr. A.W. Diesterweg: Sämtliche Werke, Hrsg. von H. Deiters u.a. erste Bd. XIII. old. Berlin, 1956.
105. Dénes Magda: Egyetemes neveléstörténet, 252. old.
106. Dr. Arató Ádám: Diesterweg a tanítók tanítója, Pedagógiai Szemle, 1960/10. 883. old.
107. U.ott 886. old.
108. A. Diesterweg: Wegweiser un andere didaktische Schriften Berlin 1962. 393. old.
109. U.ott 394. old.
110. U.ott 397. old.
- 110/a U.ott 402. old.
111. Tóth Lajos: Diesterweg nevelőképzési és óvodapedagógiai nézetei, Magyar Pedagógia, 1967/1. 109. old.
112. Diesterweg: Wegweiser 406-409. old.
- 112/a Idézi: Pataki Ferenc: Az orosz forradalmi demokraták pedagógiája, Budapest, 1962. 31. old.
113. Idézi Geréb György: Csernyisevskij pedagógiai nézetei, pedagógiai Szemle, 1954/2-3. 255. old.
114. U.ott 251. old.
115. U.ott 251. old.
116. Pataki ferenc: i.m. 80. old.
117. U.ott 87. old.
118. U.ott 89. old.
119. Kovács Gyula: Usinszkij, Tolsztoj és a korukbeli orosz nevelés, Budapest, 1963. 25. old.
120. U.ott 54. old.
121. U.ott 54-55. old. és Medinszkij: i.m. 454. old.
122. Medinszkij: i.m. 455. old.
123. Kovács Gyula: i.m. 82. old.
124. U.ott 82. old.
125. U.ott 88. old.

О немецких, австрийских и русских педагогах и их подготовке в XVIII-XIX вв.

Экономическое и общественное развитие в XVIII веке выдвинуло на повестку дня формирование различных областей подготовки педагогических кадров. Относительно развития история просвещения в одинаковой мере свидетельствует об общих и своеобразных его чертах. Картина, характеризующая это в общих чертах, показывает, что немногочисленные дети бедняков, если имели возможность учиться, зачастую выбирали педагогическое поприще. Среди детей буржуа большинство их после окончания учебы в университете работали преподавателями в гимназии. Дипломированные дети господ, богатых мещан могли работать и в других областях науки и культуры, поскольку при выбранной ими профессии их положение не отягощалось материальными заботами. Часть народных учителей, преподавателей сплотились в организации по защите интересов стали действующей силой в борьбе за буржуазное переустройство, многие из них приняли участие и в рабочем движении.

Подготовка будущих педагогов была сконцентрирована, главным образом, на профессионально-религиозные элементы. Учебно-воспитательная методика была довольно бедно представлена в подготовке педагогических кадров.

Выдающиеся представители истории воспитания многосторонне занимались главными особенностями личности воспитателя. Среди них выделяются мысли Я. А. Коменского, высказанные им в произведениях "Великая дидактика" и "Пампадея". В статье бегло излагаются взгляды И. Б. Базедова, Й. Г. Хердера, В. Дистервега, как впрочем, и взгляды Н. Г. Чернышевского, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого о воспитателе, его подготовке, общественном положении. Обзор формирования структуры подготовки педагогических кадров может расширить наши знания о нашей профессии на протяжении веков; содержательная ценность теории педагогов-мыслителей творческим образом вносит вклад в нашу деятельность на современном этапе.

Über die deutschen, österreichischen und russischen
Pädagogen des 18. und des 19. Jahrhunderts sowie über
ihre Ausbildung

Durch die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung wurde die Herausgestaltung der verschiedenen Gebiete der Ausbildung der Pädagogen im 18. Jahrhundert auf die Tagesordnung gesetzt. Die Bildungsgeschichte zeugt sowohl für gemeinsame als auch für eigenartige Wesenszüge dieser Entwicklung. Es geht aus dem allgemein charakteristischen Bild hervor, dass die Kinder der mittellosen Familien, falls sie überhaupt studieren konnten, oft die Laufbahn eines Lehrers eingeschlagen haben. Viele der gebildeten Kinder der bürgerlichen Familien wurden dagegen nach dem Abschluss ihrer Universitäts- oder Hochschulstudien als Lehrer an den Gymnasien angestellt. Die Kinder des hohen Adels und der wohlhabenden Bürger konnten sich nach dem Erwerb eines Diploms auch in den anderen Gebieten der Wissenschaften und der Kultur betätigen, weil ihre Lage nicht durch finanzielle Sorgen bei der gewählten Laufbahn erschwert wurde. Ein beachtlicher Teil der Volkslehrer und Lehrer hat sich in Organisationen zur Wahrung ihrer Interessen vereinigt und wurde aktivem Teilnehmer der für die bürgerliche Umgestaltung geführten Kämpfe, mehrere ihrer Vertreter waren sogar der Arbeiterbewegung nahegekommen.

Die Ausbildung der künftigen Pädagogen war vor allem auf fachliche und religiöse Elemente konzentriert. Die Unterrichts- und Erziehungsmethodik war nur in einem bescheidenen Masse in der Ausbildung vertreten.

Eminente Gestalten der Erziehungsgeschichte haben vielseitig die Wesenszüge der erzieherischen Persönlichkeitsmerkmale behandelt. In ihrer Reihe hat J. A. Comenius hervorragende Gedanken in den Werken "Die grosse Unterrichtslehre" und "Pampaedia" dargelegt. Die Studie erörtert -- wenn auch in grossen Zügen -- die Ansichten von J.B. Basedow, J.G. Herder, W. Diesterweg, N.G. Tschernischewski, K.O. Uschinski und L.N. Tolstoi über den Erzieher, über seine Ausbildung und über seine gesellschaftliche Situation. Der Überblick über die strukturelle Veränderung der Ausbildung der Pädagogen kann zur Erweiterung unserer Kenntnisse über die Jahrhunderte unseres Berufes beitragen, wie auch zahlreiche inhaltlichen Werte der Äusserungen der grossen Denker der Pädagogik zu unserer heutigen Arbeit schöpferisch beitragen können.

Kékes Szabó Mihály

**ADALÉKOK A KOLOZSVÁRI TUDOMÁNYEGYETEM ALAPÍTÁSÁHOZ
ÉS AZ EGYETEM MELLETT MŰKÖDŐ
KÖZÉPISKOLAI TANÁRKÉPZŐ INTÉZET ELSŐ ÉVEINEK TÖRTÉNETÉHEZ**

Dolgozatunkban "A tanárképzés, a pedagógiai, pszichológiai és módszertani oktatás története a József Attila Tudományegyetemen és jogelődjein (1872-1985)" című OTKA támogatást elnyert témapályázat sajátos kérdéskörével, a Kolozsvári Tudományegyetem megalapításának előzményeivel, az egyetemalapítás körülményeivel, valamint az egyetem mellett működő Középiskolai Tanárképző Intézet küzdelmekről terhes első éveivel foglalkozunk. A Kolozsvárott 1872-ben alapított és tevékenységét 1921-től Szegeden folytató tudományegyetem létrehozása történetének és az egyetem mellett működő Középiskolai Tanárképző Intézet munkájával kapcsolatos kezdeti nehézségeknek az áttekintésével az egyetem elnyerése és az egyetemi tanárképzés érdekében tett kolozsvári erőfeszítéseket szeretnénk bemutatni. Írásunkat egy hosszabb távra tervezett kutatómunka első részeredményének tekintjük.

*

Erdélyben Báthory István, Bethlen Gábor, Mária Terézia főiskoláinak emléke, Aranka György, Döbrentei Gábor és Mikó Imre tudmányszervező munkájának eredményei alapozták meg azt a törekvést, hogy a kiegyezés utáni Magyarország második tudományegyetemét Kolozsvárott kell felláttítani. (1)

Az egyetem felállítását elrendelő 1872. évi XIX. tc. megszületése több nemzedék törekvéseinek megvalósulását jelentette. A kolozsvári egyetem félévente megjelenő almanachja és tanrendje rendszeresen közölt egy olyan történelmi visszatekintést, amely az egyetemalapítás előzményeivel foglalkozott. E történelmi áttekintés szerint az erdélyi egyetem eszméje egyidős az erdélyi fejedelemség megalakulásával. "János Zsigmond a tanügy rendezésére nézve tett alkotásai betetőzéséül egy felső tanintézet felállítást is tervbe vette. Udvari orvosát Blandrata György tudott 1567-ben külföldre küldötte az ottani egyetemek tanulmányozására... Ez akadémia a fejedelem a Gyulafehérvár közelében levő szép fekvésű s általa fallal körülvétetni terveztetett Szászsebesen akarta - talán atyja ott történt halála kegyeletos emlékére - fölépíteni és berendezni. Szászsebes várfalai felépítésére a kellő intézkedéseket meg is tette, de az akadémia felállításában korai halála meggátolta." (2)

János Zsigmond tervét utóda, Báthory István lengyel királyként 1581 májusában valósította meg. A Kolozsvárt megalapított és jezsuita vezetés alatt működő un. Báthory-egyetem azonban nem bizonyult hosszú életűnek. A politikai viákba bocsátkozó jezsuiták betelepítését kezdettől fogva ellenérzéssel fogadták az erdélyi rendek, a belpolitikai változások függvényében többször száműzték őket, mígnem 1603-

ban az unitáriusok az egyetem épületeit is lerombolták. (3)

A XVII. században a Bethlen Gábor által istápoltt gyulafehérvári, valamint a kolozsvári főtanoda képviselte Erdélyben a felsőbb tanintézeteket. Bethlen Gábor kezdetben Kolozsvárott szándékozott akadémiát létrehozni, később azonban a gyulafehérvári református kollégiumot akarta akadémiai színvonalra emelni. (E szándék által vezérelve hívta meg Gyulafehérvárra 1622-ben Opitz Márton, 1627-ben Alsted János Henriket a teológia és a filozófia, Bisterfeld Henriket a matematika és a fizika, Piscator Lajost a teológia tanítására. (4)

Bethlen Gábor halála után II. Rákóczi György fejedelem udvari magán főiskolát (aulicum collegium) állított fel Keresztúry Pálnak, a gyulafehérvári kollégium volt tanárának a vezetésével.

Apáczai Csere János, Keresztúry tanítványa 1658-ban. "...fájlalván a szegény magyar nemzetnek académiája nemlétéből kiszármazott és ez világon széljelterjedett barbarus nevét s honjában is rettenetes kárát... a fejedelmi felségre Isten gondviseléséből mostan felemeltetett méltóságos, nagyságos és kegyelmes erdélyi fejedelemnek, Barcsai Ákos urunknak..." írt tervezetében vázolta fel egy nemzeti akadémia felállításának a tervét. Apáczai a fejedelemnek "...az bölcsesség és tudományok gyarapítása által az sok szomorú magyar vérhullás és omlás után csendes és sokáig tartó, szép békességben való bölcsen uralkodást..." kíván, de javaslatát "a háború és alkalmatlan állapotok miatt" nem valószínűsítette meg. (5)

1698 és 1773 között a kolozsvári főtanoda ismét jezsuita vezetés alatt működött, de az oktatás csak a bölcsészeti tanfolyamokra szorítkozott. Mária Terézia a jezsuita rend feloszlatása után előbb világi papokra, majd a kegyes tanítórendiekre bízta a tanítást. Az ő uralkodása alatt az egyetem jogi (1774) és orvosi (1775) karral egészült ki és (1775-ben) megkapta a rektorválasztási jogot is. II. József az egyetemet akadémiává, I. Ferenc pedig királyi líceummá alakította át. A líceum 1822-ben a római katolikus püspök irányítása alá került, 1851-ben pedig főgimnáziummá alakult át, tehát egyetemi jellegét és feladatát elvesztette. A korábbi egyetem maradványaként csak az orvos sebészeti intézet és az 1851 és 1863 között működésében szünetelő, de 1863-ban ismét királyi jogakadémiai rangra emelt intézmény működött. (6)

A kiegyezést megelőző és előkészítő tárgyalások egyik legfontosabb kérdése a Magyarország és Erdély egyesüléséről szóló 1848. évi I. törvénycikk revíziója volt.

Az unió tárgyalására 1865 november 19-én összehívott kolozsvári gyűlés 29 román és 26 szász szavazat ellenében 166 szavazattal elfogadta az unióra vonatkozó indítványt, így 1866 januárjában a kolozsvári uniós gyűlés befejezte munkáját. (7)

Köztudott, hogy az említett 1848. évi I. törvénycikkben Magyarország és Erdély uniójának a vágya fogalmazódott meg.

Az azonban már kevésbé ismert, hogy 1848 augusztus 16-án az unió-bizottság Szász károly javaslatára azt is kimondta, hogy" ... a kolozsvári lyceum tudomány egyetemévé egészítessék ki, mely a pestinek módjára lesz szabályozandó és szintűgy egyenesen a közoktatási miniszter hatósága alá rendeltetik." (8)

Az 1872-es kolozsvári egyetemalapítás közvetlen előzményeként tehát - a korábbi főiskola- és egyetemalapítási törekvések mellett - mindenképpen az 1848-as előterjesztést kell megemlítenünk. A kiegyezés, Eötvös Józsefnek vallás- és közoktatási miniszterré történő kinevezése, Eötvös személye révén az 1848-as oktatásügyi törekvéseknek az új körülmények közötti felelevenítésének a lehetősége szintén befolyásolta az erdélyi egyetem létrehozásának az ügyét. Eötvös József már 1868 február 8-án a 14.195 sz. alatt kelt rendeletével felszólította a kolozsvári királyi jogakadémiát és orvos-sebészeti intézetet annak véleményezésére, hogy a nevezett intézményeket hogyan lehetne egyetemmé átalakítani. A két tanintézet március 28-án nyújtotta be javaslatait, s azt törvényjavaslattá formálva Eötvös 1870 április 7-én terjesztette a képviselőház elé.(9) A törvényjavaslatot véleményező bizottság jelentése előtt azonban Eötvös József meghalt, s így a kolozsvári egyetem ügye egy ideig lekerült a napirenről. Eötvös utóda, Pauler Tivadar nagynevű elődjéhez hasonlóan mindent megtett a kolozsvári egyetem létrehozásáért. Pauler Tivadar érdeme, hogy "Már 1872-ben kimondotta ő Felsége Ferenc József m. király Schönbrunban május 29-én kelt legfelsőbb rendeletével azon legfelsőbb beleegyezését, hogy a m. vallás- és közoktatási miniszter a kolozsvári tudományegyetem felállításáról szóló törvényjavaslatot a jövő országgyűlésnek bemutassa; és hogy a törvényhozás utólagos hozzájárulása reményében a nevezett egyetem életbeléptetésére és már az 1872/3 tanév kezdetén leendő megnyitására nézve mindennemű előintézkedések s ezekkel járó kiadások megtétethessenek."(10) Az uralkodói rendeletet követően felgyorsultak az események. 1872 június 11-én megjelent az egyetemi tanári állásokra kiírt pályázat, szeptember 17-én pedig Trefort Ágoston, az új vallás- és közoktatási miniszter benyújtotta az egyetemalapítással foglalkozó törvényjavaslatát. Az országgyűlés október 2-án elfogadta, Ferenc József pedig október 12-én szentesítette a javaslatot, amelyet október 14-én mint az 1872. évi XIX. törvénycikket hirdettek ki az országgyűlésben. Az egyetem első 35 tanárának kinevezésére 1872 szeptember 29-én, eskütételükre pedig október 19-én került sor. (Öt tanár kinevezésére csak később, október második felében nyílt - a pályázatok elhúzó-dása miatt - lehetőség.) Az előadások november 11-én 269 beírt hallgató számára "egész csendben kezdődtek".

Az egyetemalapítás tényszerű és többé-kevésbé ismert előzményeinek ismertetése mellett arról is szólnunk kell, hogy mely tényezők miatt valósulhatott meg viszonylag rövid idő alatt a kolozsvári egyetem felállítása.

Lényegesnek tartjuk, hogy a kiegyezést előkészítő poli-

तिकai tárgyalások során az unióra törekvő erők elképzelései valósultak meg, sikerült magakadályozni, hogy "... a birodalmi centralista terveknek megfelelően különállóan, elsősorban Magyarország ellenében stabilizálják Erdélyt." (11) Az unió létrejöttéhez azonban azok az 1848-as unió-bizottsági alapelvek és rendelkezések jelentették a kiindulási alapot amelyek elfogadták és szorgalmazták a kolozsvári magyar egyetem felállítását. Az unió megvalósulásakor tehát lényegében egy korábban már elfogadott egyetemalapítási javaslat megvalósítására kerülhetett sor.

Más vonatkozásban figyelemreméltónak tarjuk Vályi Gábornak, az 1900/1901. tanév rektorának a tanévnyitó beszédében elhangzott azon megállapítását is, hogy "Arra nézve, hogy a kormány annyira sürgette a kolozsvári egyetem felállítását s az 1872/3. tanév elején minden esetre mag akarta azt nyitni, valószínűleg nagy befolyással volt azon körülmény is, hogy az akkori viszonyok között a kormányra nézve nélkülözhetetlenek voltak az erdélyi képviselők szavazatai, amelyeket a közlő általános választásoknál az 1872/75-iki országgyűlésre is mindenképpen biztosítani óhajtott... Ha pedig a második egyetem felállításáról csak évek múlva lehetett volna szó, midőn az országgyűlési két nagy pártnak 1875-ben szerencsésen megtörtént összeolvadása után, a kormánypártnak többé már nem volt oly nagy szüksége az erdélyi szavazatokra, könnyen megtörténhetett volna, hogy Kolozsvárral szemben Pozsony, Szeged vagy Kassa legyen győztes, mivel az új egyetem azon egyik céljának megvalósítására, hogy az a budapesti egyetem túlságosan nagyszámú hallgatóságából minél többet vonjon el, ezen városok bármelyikét alkalmasabbnak lehetett volna feltüntetni." (12)

Természetesen a kolozsvári egyetem létrehozásában annak a ténynek is komoly szerepe volt, hogy - mint már említettük - a kolozsvári jogakadémia és orvos-sebészeti intézet oktatói kara, valamint felszerelése alapul szolgálhatott az egyetem megszervezéséhez. (A harmadik egyetem megnyitásáért és elhelyezéséért 1876 után kibontakozó vetélkedésben résztvevő városok többsége a már működő jogakadémiák, felekezeti főiskolák vagy nagyobb állami kórházak bázisára alapozva és hivatkozva kérte intézménye egyetemmé fejlesztését. (13))

A korabeli egyetemi dokumentumok tanúsága szerint a soknemzetiségű Erdélyben felállított magyar tudományegyetem a nemzeti szellem ápolása mellett alapításától kezdve tudatosan törekedett az együttélő népek egymásrautaltsága és testvérisége érzésének felkeltésére, ápolására. Az egyetem megnyitásakor Imre Sándor professzor egyetemi tanártársai nevében szólva fogalmazta meg: "Úgy érezzük magunkat ez ünnepeles órában, mint egy tervezett, de még csak ezután megvalósítandó épület munkásai. Eljöttünk ide a haza különböző tájairól, különböző munkakörökből, különböző képzettségűek. Elvittünk az épület nagyszerű terve, s mi megdöbbenve, mélyen meghatva tekintünk az alkotmányra, amelynek általunk létesülnie kell. Tudjuk, hogy nem bábeli torony ez, mely az ég ellen ostromot indítani készül; mert hazánknak és nemzetünk-

nek, annyi szenvedés után, s annyi várható küzdés ellen a vallásos lelkiület melegére van szüksége, melyből egyaránt tenyészik fel a haza, a család szeretete és a vallásos érzés, s így nem kell lennünk oly építmény munkásaivá, mely az utókor átkos emlékezetét, a nyelvek és népek megzavarodásának emlékezetét hagyná csak örököül. Tudjuk, hogy nem a szellem börtöne lesz ez, mi nem a fejlődő és terjeszkedő tudományos szellem börtönöreiből vagy porkolábjaivá hivatunk ide; sőt inkább a tudomány magasztos és tiszta levegőjű műterme, hová kell e hon, kivált e táj minden felsőbb hivatású polgárának belépnie és beavattatnia, hogy a tudomány által kibéküljön minden felekezeti és elkülönülő nemzetiségi és egyéb érdek... E célból nem szabad felejtenünk, hogy minden hibás lépésünk félreértésre, célunk veszélyeztetésére szolgálhat okul, s minden tévedt szavunk egy-egy maggá lehet, melyből az utókor ártalmára vezélyes burján tenyészhetik fel." (14)

Az egyetem létesítéséhez igen jelentős anyagi és erkölcsi támogatást nyújtott az erdélyi magyarság öntudatának emelése érdekében Kolozsvárott 1859-ben életre hívott Erdélyi Múzeum-Egyesület. A Múzeum-Egyesület alapját gróf Kemény Józsefnek és unokatestvérének, gróf Kemény Sámuelnek a Kolozsvárt felállítandó Nemzeti Múzeum céljára 1842-ben felállított könyv-, kézirat és ásványgyűjteménye képezte, de gróf Mikó Imre volt az, aki Bécs hozzájárulását is megszerezte a Múzeum-Egyesület megalapításához. Mikó a Múzeum elhelyezése érdekében "... egy több mint 10 holdas díszkert közepén álló emeletes villáját adományozta a megalapítandó múzeum céljaira... az egyetem létesítését is elsősorban az egyesület tette lehetővé azzal, hogy a magyar állammal 1872-ben kötött szerződés alapján az egyetem rendelkezésére bocsátotta nagy értékű tudományos gyűjteményeit, sőt később (1895), az egyetemi klinikák építésekor a Mikó-villát is 10 holdas kertjével együtt (ebben volt akkor a régi botanikus kert!) építkezések céljára átadta az egyetemnek." (15)

Az egyetem megalapítását követő években a tanári karnak számos gonddal, nehézséggel kellett megküzdnie. A kezdeti problémákról beszélésen tanuskodnak azok a rektori beszámolók, amelyeket - hagyománnyá válva - az "egyetem kormányából lelépő" rektorok az új tanév megnyitásakor tartottak.

A gondok egy része az elhelyezéssel, a nem megfelelő, szűkös helyiség ellátottsággal függött össze. "Egyetemünk felállítása és megnyitása 1872-ben oly rögtönözve s a kellő előkészület nélkül történt, hogy megnyitásakor s azután még éveken át nem volt egyetlenegy teljesen célszerűnek mondható helyiségünk sem. A volt erdélyi főkormányzásoknak eredetileg a jezsuita-rend számára épített s ezért túlnyomóan szűk cellaszerű szobákból álló épületei, valamint az Erdélyi Múzeumegylettől átvett kertben levő 2 épület átengedettett ugyan az egyetem számára, de az ezekben levő helyiségek nem voltak elegendőek mind a négy kar elhelyezésére, annál kevésbé, minthogy a könyvtárat is ott kellett elhelyezni.. Ezért a jogi kar a volt jogakadémiának a róm. kath. lyceum-

ban bírt helyiségeit foglalta el, s az orvosi kar is megtartotta az előbbi orvos sebészti intézetnek a lyceum épületében s a Karolina-kórházban bírt helyiségeit. A bölcsészeti kar teljesen, a matematikai-természettudományi pedig túlnyomó részben a kormányszéki épületben nyert elhelyezést, az utóbbi karnak csak állattani és növénytani intézete vitetvén a Múzeumegylet 2 kerti házába, s az orvosi kar több intézete is a kormányszéki helyiségekbe utaltatott."(16)

A tanszékek felszereltsége hiányos, esetenként szánalmas volt. "A tudomány-egyetem, a tudományos bűvárlat nem megfelelő, kezdetleges intézetekben, hiányos, tökéletlen felszerelésekkel, szűkös irodalmi segédeszközökkel, hézagos gyűjteményekkel indult a tudományos küzdőterre."(17) A huszadik század elején, az újabb egyetemek létrehozását szorgalmazó törekvések időszakában keserűen jegyezte meg Apáthy István: "...ma már nem lehetne a kassai egyetemet is intézetenként egy darab spongyával és két darab krétával megalapítani, mint 32 év előtt a kolozsvárit."(18)

Az újonnan alapított egyetemnek - a részben talán szűkszerűnek tekinthető felszerelési és helyiség problémák mellett - számos előítélettel, illetve irreális elvárással is szembe kellett néznie. Kétségtelen, hogy az egyetemalapításkor kinevezett oktatók számára újszerű, korábbi tevékenységüknél felelősségteljesebb feladatot jelentett az egyetemi oktatás megszervezése és beindítása. "Az 1872-iki szeptember 29-én kelt legfelsőbb kinevezéssel, az október 19-ki eskütételhez, mi-tanárok, az egyetem alakító tényezői, 40-en jöttünk itt össze, - első Rectorunk kifejezésével élve részint a tanügy veterán és megpróbált munkásaiból, részint ifjabb erőkből, az igaz, de öregek és fiatalok egyben nem különbözve egymástól: hogy egy sem volt közülünk előbb egyetemi tanár, s egyikünk sem jött ide közülünk organisált egyetem organisált tanszékére."(19)

A megnyíló kolozsvári egyetem tanári állásait nyilvános pályázat útján töltötték be, de "... bizony az akkori egyetlen magyar egyetem nem tette meg tisztán hazafiságból, hogy tan- és adminisztratív erőinek felét leküldje ide egyetemet alapítani."(20)

Az új feladatokkal ismerkedő, a kezdeti problémákkal küszködő egyetem számára - az ismerttetett nehézségek ellenére - mégis a túlzott elvárások jelentették a legnagyobb gondot. "Általánosan el volt terjedve a vélemény: hogy mintaegyetem alkottatott, versenytársa a budapestinek, mely ezután lesz talán újra szervezendő; a legkövetelőbb igények támasztattak velünk szemben mindenfelől, tanítási, bűvárlati, sőt szervezési téren is; s mert az administratio kereke, rossz székérrel és rossz úton, erősen megterhelve, folyton csikorgott: intést kaptunk, hogy ne adminisztráljunk; mintha nem fatális kényszerűséggel nehezedett volna az vállainkra, hanem csupán kedvtelésből úztuk volna azt; hallottunk panaszt a várt verseny kimaradásáért, s másfelől rossz néven vették a verseny acumenjét, s szükségesnek látták nyilvánosan megróni a főváros húsos fazekaihoz való vonzódást...

Mindjárt az első pár évben számbavették az egyetem hallgató-ságát; kiszámították: mennyibe kerül az államnak a kolozsvári egyetemen egy jogász, egy orvos stb., ...szemrehányást tettek a hallgatóság csekély számaért... sőt vád is ért egyeseket a vizsgálatok túl szigorú kezelésével..."(21)

A túlzott - esetenként bizonyára nem véletlenül eltúlzott - elvárások azonban megközelítően sem álltak arányban a kolozsvári egyetem anyagi és erkölcsi támogatásával, az oktatók szakmai elismertségét biztosító kutatási lehetőségeknek a megteremtésével. "A budapesti egyetemmel paritásunk ugyan jogilag meg van, de Budapest az anyagi jutalmazáson felül intézeteinek felszereltsége, taneszközeinek gazdagsága által a tanár tudományos működésének tágabb és hálásabb tért nyújt" - állapította meg Machik Béla rektor az 1873/74-es tanévről szóló beszámolójában.(22) (Az összehasonlíthatatlannul kedvezőbb körülmények között működő budapesti egyetem elszívó hatása ugyan a későbbi években is érvényesült, mégis a kezdeti évek nehézségeit jelzi, hogy 1872 és 1896 között a kolozsvári egyetem 22 nyilvános rendes tanára került át a budapesti tudomány- vagy műegyetemre.(23))

Az anyagi támogatás égető hiányát számos rektori beszámoló taglalja. A mellőzöttség érzéséről különösen érzékletesen szólt az 1873/74. tanév rektora, Finály Henrik. "A kolozsvári egyetemet felállították, anélkül hogy megalapították volna. Első felszerelésére olyan összegeket szavaztak meg, amennyit a már felszerelt budapesti egyetem éves szükségleteire szoktak kivetni, vagy nem sokkal többet. A kolozsvári egyetem szükségére nincs pénz! Hiszen olyan csendben nyitották meg, vagyis helyesebben engedték megnyílni, hogy Kolozsvár város határain túl alig hallatszott híre."(24)

A kolozsvári egyetemi tanárok jogosan érezték mellőzöttségük magukat törzsfizetésük megállapításakor is. Haller Károly rektor elsősorban a budapesti egyetemi oktatóknál alacsonyabb törzsfizetésekkel magyarázta azt az állapotot, hogy a meghirdetett tanári állások betöltésekor Kolozsvárról minduntalan kezdőket kellett alkalmazni. Igazságtalan-nak nevezte, hogy a törzsfizetések különbsége miatt "... a 30 évi szolgálat után a budapesti tanár 4500, s a kolozsvári csak 3100 forinttal mehetne nyugalomba." A kolozsvári egyetem jogtalan és igazságtalan mellőzöttségének tudatában fájdalmasan állapította meg: "...egyetemünk nemcsak a központtól, hanem az édes anya szívtől is távol van."(25)

Az egyetem létét fenyegető legsúlyosabb támadás az egyetem mellett működő tanárképző intézet ellen bontakozott ki. Az egyetemet alapító 1872. évi XIX. tc. 3. §-a kimondta, hogy a bölcsészet-, nyelv-, történelmi- és mennyiség-tantermészettudományi karokhoz kapcsolva tanárképezde állíttatik fel. (26) Irefort Ágoston vallás- és közoktatási miniszter az egyetem megnyitására vonatkozó 26.239. számú leiratában az érintett karok véleményét kérte arról, hogy a budapesti tanárképző intézet mellékletként leküldött szabályzatát alapul véve a folyó tanévben életbe léptethető-e az in-

tézet, s ha igen, akkor milyen formában? A leirat egyértelműen megfogalmazta, "... hogy az utóbbi esetben is egyenlőre csak az egyes szaktudományokra vonatkozó képezdéek állíthatók fel, s a pedagógiai szakosztály csak akkor fog életbe léptethetni, ha abba az egyes szaktudományi képezdéket végzett növendékek vétethetnek fel."(27)

A miniszteri javaslatot mindkét kar tanácsülésen tárgyalta meg, s e fórumon egyhangúan elfogadták a tanárképző intézet felállítást. A tanárképzés ügye jelentőségének felismerését jelzi, hogy a mennyiségtan-természettudományi kar 1872. október 21-én - a kar első rendes tanácsülésén - tűzte napirendre a témát. A tanácsülésen "...abban történik megállapodás, miszerint a kar a tanárképezdének még a jelen tanév folytán leendő felállítást elvileg elfogadja, ezzel megegyezően az egyes tanárok előadásainál s gyakorlatik vezetésénél a tanárjelöltek érdekeit különösen tekintetbe veszik."(28)

A karok egyező véleménye ellenére a rendszeres működés az első tanévben még nem kezdődhetett meg, mert a tanárképezdei szabályzat 8. §-a értelmében "Rendes növendékek... csak azon tanárjelöltek lehetnek, kik... az egyetemen szaktudományuk és valamely szorosan vett bölcsészeti tantárgy hallgatásával legalább is már egy évet kellő eredménnyel töltöttek."(29)

A tanárképző felállítására végül az 1872/73. tanév II. felében került sor. (Ebben a félévben az intézetnek 14 ügynevezett rendkívüli tagja volt. Egyébként az állami kari-össztöndíjasokkal és a vendéghallgatókkal együtt az intézet munkájában összesen 35-en vettek részt.)(30)

A kolozsvári tanárképző intézetnek felállítása első évtizedében számos létét fenyegető veszéllyel, támadással kellett megküzdenie. A tanárképző intézet tevékenységét bírálók egy része azt hangoztatta, hogy az országban elegendő lenne egy országos tanárképző intézet (természetesen a budapesti) működése. E nézetek hirdetői azonban nem számoltak azzal a ténnyel, hogy a kolozsvári bölcsészeti és természettudományi kar hallgatóinak többsége tanári pályára készült, s így a kolozsvári tanárképző intézet megszüntetése e karok elsorvadását eredményezte volna. A kérdést más oldalról vizsgálva azt is megállapíthatjuk, hogy a kolozsvári tanárképzés intézményének felszámolása érzékenyen és kedvezőtlenül érintette volna a Budapesttől távolabbi országrészek - elsősorban természetesen az Erdélyben élő magyarok és nemzetiségek - tanárellátottságát és továbbtanulási lehetőségét is.

Tagadhatatlan, hogy a kolozsvári egyetemen a budapestinél sokkal kedvezőtlenebbek voltak a tanárképzés személyi (tanárokkal való ellátottság) és tárgyi feltételei. Ezt érzékenyen jelzi az a tény is, hogy Kolozsvárott a bölcsészeti és természettudományi karon működő egyetemi nyilvános rendes tanárok többsége tanszakának egyetemi művelése mellett a tanárképző intézet munkájába is bekapcsolódott. A tárgyi feltételek hiányosságai különösen szembetűnőek voltak. A ta-

nárképző intézet felszerelése hiányos volt, a tanárképző intézet mellett 1918-ig (!) nem működött gyakorló iskola. A szűkös pénzügyi lehetőségek ellenére "...1874-ben megnyílt az intézet könyvtára és olvasóterme is, az egyetemi tanárok-tól vezetett gyakorlatokat mindig nagy számú hallgatóság látogatta."(31)

Az első, ismeretlen egyénektől intézett támadás következménye az volt, hogy "a nmlt. miniszter úr 1874. febr. 27. 805. sz. rendeletével leküldte Sztoczek József műegyetemi tanárt, a budapesti tanárképezde igazgatóját és Bartal Antalt, a gyakorló iskola igazgatóját, hogy ezen tanárképezde állapotát az abban működő tanárokkal tartandó tanácskozmány tárgyává tevén, közreműködjenek arra nézve, hogy a kolozsvári tanárképezde az ottani különleges viszonyok kellő figyelembe vétele mellett, a budapestivel lehetőleg egyöntetű szervezetet nyerhessen."(32) A március 13-án tartott tanácskozáson a kolozsváriak elvben elfogadták a budapesti tanárképezde szervezeti szabályzatát, de hangsúlyozták, hogy a helyi körülmények és nehézségek a szabályzat tényleges életbe léptetését akadályozzák. A tanárképző intézet elleni vádak megalapozatlanságát mutatja, hogy "A nevezett jeles tanférfiak azonban személyesen, a helyszínen meggyőződést szerezvén az intézetnek sikeres és minden tekintetben megfelelő működéséről, mint buzgó és hathatós támogatói távoztak körünkől."(33)

A kolozsvári tanárképző intézet ellen a második támadást 1875. július 2-án az újonnan szervezett Országos Közoktatási Tanács elnöke, Horváth Mihály püspök intézte székfoglaló beszédében.(34) A vádakat a kolozsvári egyetem tanári kara Horváth Mihályhoz írott nyílt levelében utasította vissza, amely megjelent a budapesti Közlönyben és a Pesti Naplóban is.(35) A tanárképző intézet elleni 1875-ös támadás - feltehetően - nem volt független Trefort kultuszminiszter személyétől sem. Trefort ugyanis "1875-ben sajátkező leiratban közölte az OKT-vel, hogy nincs megelégedve a budapesti és kolozsvári egyetem mellé szervezett tanárképezdével. A francia École normale példájára internátus szervezését javasolta, amely a tanárjelöltek ellenőrzését is szigorítaná, másrészt anyagilag is támogatásban részesítené őket."(36)

A Trefort-féle elképzelés - amely módosult formában ugyan de 1895-ben az Eötvös-kollégium megalapításához vezetett - megvalósulása esetén centralizálta volna a tanárképzést, s ezt egy Budapesten felállítandó internátus feladatává tette volna. Trefort indítványa azonban nem találkozott az OKT egyetértésével, mivel a tanács tagjai "a közművelődés szükségleteihez és az középiskola követelményeihez" jobban alkalmazkodó, a bölcsészeti kar kiegészítő részeként működő egyetemi intézetté szerették volna átalakítani a tanárképző intézetet.(37)

A kolozsvári tanárképző intézet elleni harmadik - és egyben utolsó - jelentősebb támadás a budapesti egyetem bölcsészeti karáról indult ki. "1878. március 21-én a buda-

pesti tudományegyetem bölcsészeti kara rendes üléséből felterjesztést tett a nm. vallás- és közoktatási miniszter úrhoz a budapesti közéletanodai tanárképezde szervezése ügyében. E felterjesztésében a kar "nehány szózat ellenében" "egyértelműen" a kolozsvári közéletanodai tanárképezde megszüntetését kérte és sürgette, hogy annak boudgetje is a budapestire fordíthatassék." E nem testvéries fellépésre a képezde tanári kara a Magyar Tanügyben válaszolt, s abban a budapesti tanári karnak véleményét kellő világításba helyezvén; saját működésének eredményét tényekben és számokban mutatta ki."(38)

A tanárképző intézet elleni méltatlan vádaknak és támadásoknak egy előnyük mégis volt: az ország közvéleménye a nyílt válaszok alapján betekintést nyerhetett a kolozsvári egyetem, az egyetem mellett működő tanárképző intézet áldozatos munkájába. Mindenképpen sajnálatos, hogy a tanárképző munkáját teljessé tevő gyakorló iskola megszervezésére csak a kolozsvári magyar egyetem fennállásának utolsó esztendejében, 1918-ban kerülhetett sor.

A tanárképző intézet hallgatóinak felkészültségét oktatók reálisan értékelték. Szamosi János, aki a tanárképző intézet munkáját több mint 25 éven át irányította, így szólt erről: "Növendékeink, kiket szárnyukra bocsátunk, bírnak elméleti, philosophiai és paedagogiai ismeretekkel is, jóllehet be kell vallanunk, hogy a tanárvizsgálat leggyengébb része minden jelölnél a paedagogiai, -de a paedagogiai gyakorlatok megszerzését illetőleg, úgy szólván a jó Istenre vannak bízva."(39)

A kolozsvári egyetem rendelkezésünkre álló iratai arról tanuszkodnak, hogy az egyetem első rektorának, Berde Áronnak az egyetem megnyitásakor tanártársaihoz intézett szavai meghallgatásra találtak, beigazolódtak: "És uraim, tisztelt tanártársaim! most engedjék meg, hogy kéréssel Önökhöz fordulhassak. Önök szíves bizalmának köszönöm, hogy a kolozsvári egyetem rektorainak tisztos sorát én kezdem meg... Kétségbe kellene esnem a harmadik kolozsvári tudományegyetem küszöbénél, ha előre hinném, hogy a történelmi tények oly következetesen ismétlik útjokat, mint a bolygók napjaik körül, és hogy ezt elődei sorsa fenyegeti... Uraim! egy új egyetem megalapítása van előttünk. Önök tudják, hogy az egyetemet nem a néma falak, hanem a tanárok szellemi ereje alapítja meg jó hírnevében, áldásos működésében. Egyetemünk sorát kezünkbe tette le nemzetünk. Legszentebb érdekeinek vagyunk ápoló hagyományosai. Legyünk hű sáfárai a kezünkre bízott drága kincsnek."(40)

IRODALOM

1. Erdély magyar egyeteme. Az erdélyi egyetemi gondolat és a Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem története. Kolozsvár, 1941. 153. o.

2. A Kolozsvári Magyar Királyi Ferencz-József-Tudomány-Egyetem Almanachja és Tanrendje az MDCCCXCV-VI-ik tanév I. felére.
Kolozsvár, 1895. 4. o.
3. A magyar művelődéspolitikai alapvetése. (Szerk.: Magyary Zoltán)
Budapest, 1927. 175. o.
4. A magyar művelődéspolitikai... i. m. 175. o.
5. Apáczai Csere János válogatott pedagógiai művei.
Tankönyvkiadó, Bp. 1956. 198. o.
6. Márki Sándor: Az egyetem történetének vázlata. (Megj.: A felső oktatásügy Magyarországon. Budapest, 1896.) 249.o.
7. Erdély története III. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1986.
1503-1506. o.
8. Erdély magyar egyeteme... i. m. 153. o.
9. Acta. Reg. Scient. Universitatis Claudiopolitanae anni MDCCCLXXII-III. Kolozsvárt, 1873. 4-7- o.
10. Acta. Reg. Scient. Universitatis Claudiopolitanae anni MDCCCLXXII-III. Kolozsvárt, 1873. 4-7- o.
11. Erdély története III. i. m. 1506. o.
12. Acta. Reg. Scient. Universitatis Claudiopolitanae Francisco-Josephinae anni MDCCCC-MDCCCCI. Kolozsvár, 1900. 120-122. o.
13. A magyar művelődéspolitikai... i. m. 177-179. o.
14. Acta... MDCCCLXXII-III. Kolozsvárt, 1873. 21-24. o.
15. Szabó T. Attila: Az erdélyi Múzeum-Egyesület története 1859-1918.
(Megj.: Kincses Kolozsvár II. Magvető Kiadó, Budapest. 1987. 118-125. o.)
16. Acta... MCM I-II. KOLOZSVÁR, 1901. 9-10. o.
17. Acta... MDCCCC-MDCCCCI. Kolozsvár, 1900. 7-8. o.
18. Acta... MCMIV-V. Kolozsvár, 1904. 10. o.
19. Acta... MDCCCLXXXII-MDCCCLXXXIII. Kolozsvárt, 1882. 7.o.
20. Acta... MDCCCLXXXII-MDCCCLXXXIII. Kolozsvárt, 1882. 7.o.

21. Acta... MDCCCLXXXII-MDCCCLXXXIII. Kolozsvárt, 1882. 8-9. o.
22. Acta... MDCCCLXXIV-V. Kolozsvárt, 1874. 8. o.
23. Márki Sándor: Az egyetem történetének vázlata i. m. 252. o.
24. Acta... MDCCCLXXIV-V. Kolozsvárt, 1874. 58. o.
25. Márki Sándor: A magyar királyi kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem története. Kolozsvár, 1896. 79. o. (Revizio példány, JATE Központi Könyvtár, Márki Sándor különgyűjtemény.)
26. Az 1872. XIX. tc. a kolozsvári magyar királyi tudományegyetem felállításáról és ideiglenes szervezéséről. (Megj.: Magyar közoktatási törvények Grill féle kiadása II. Szerk.: Térfi Gyula. Budapest, 1910. 330. o.)
27. A Vallás- és Közoktatási Minisztérium által a Kolozsvári Ferencz József Magyar Királyi Tudomány-Egyetemhez intézett elvi jelentőségű rendeletek gyűjteménye az 1872/3-1898/9. tan évekről.
28. A Kolozsvári magyar királyi egyetem mennyiség- és természettudományi kar első ülésének jegyzőkönyve, 1872. október 21. (Csongrád megyei Levéltár. A Szegedi Tudományegyetem - 1920 előtt Kolozsvári Ferencz József Tudományegyetem - Természettudományi Karának iratai.)
29. A pesti magyar királyi tudomány-egyetem bölcsészeti kara mellett középtanodai tanárjelöltek számára felállított állami tanárképzés szabályzata. (Megj.: Kármán Mór: A tanárképzés és az egyetemi oktatás c. mű mellékleteként.) Budapest, 1895. 51. o.
30. Szamosi János: A kolozsvári magyar királyi középiskolai tanárképző intézet rövid története (1873-1895). (Megj.: Felső oktatásügy Magyarországon. i. m. 377-378. o.)
31. Makkai László: A Kolozsvári Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem története. (Megj.: Erdély magyar egyeteme i. m. 160. o.)
32. Acta... MDCCCCLXXXII-LXXXIII. Kolozsvárt, 1882. 43-47. o.
33. Szamosi János i. m. 379. o.
34. Acta... MDCCCCLXXXII-LXXXIII. Kolozsvárt, 1882. 43-47. o.

35. Szamosi János i. m. 379. o.
36. Felkai László: A tanárképzés történeti áttekintése a századfordulóig. Pedagógiai Szemle 1961/5. 437. o.
37. Felkai László i. m. 437. o.
38. Acta... MDCCCLXXXII-LXXXIII. Kolozsvárt, 1882. 45-46. o.
39. Acta... MDCCCLXXXVI-LXXXVII. Kolozsvárt, 1886. 65. o.
40. Acta... MDCCCLXXII-III. Kolozsvárt, 1873. 35-46. o.

Михай Кекеш Сабо

К истории основания Клужского университета
и истории первых лет педагогического института,
работавшего при университете

Автор в своей работе занимается своеобразным кругом вопросов конкурсной темы, получившей поддержку со стороны Государственного Научно-исследовательского Фонда, под названием "История вопроса подготовки педагогов, педагогико-психологического и методического обучения в университете им. А. Йожефа и его предшественников (1872--1985)". В работе наряду с этим исследуются и предпосылки основания Клужского университета, условия его основания, а также рассматриваются первые годы, полные борьбы, -- деятельности педагогического института, работавшего при университете. При разработке этой темы автор в первую очередь использовал представленные ему в распоряжение тогдашние издания Клужского университета (ученые записки, ежегодники), хранящиеся в Центральной Библиотеке Сегедского университета им. А. Йожефа, а также университетские документы, находящиеся в Архиве Чонградской области.

Данная работа является первой частью обширной исследовательской работы, рассчитанной на более длительный период. Автор в этой работе на фоне истории основания Клужского университета в 1872 г., его деятельности в Сегеде, начиная с 1921 года, стремился показать усилия в г. Клуже в интересах университетской подготовки педагогов, связанные с работой педагогического института при университете.

Angaben zur Gründung der Universität Kolozsvár (Klausenburg) und zur Geschichte der ersten Jahre der bei der Universität funktionierenden Anstalt für die Ausbildung von Oberschullehrern

Der Verfasser behandelt in der vorliegenden Studie den durch die OTKA unterstützten spezifischen Themenkreis "Die Geschichte der Lehrerausbildung und des pädagogischen, psychologischen und methodologischen Unterrichtes in der Attila-József-Universität und ihren Rechtsvorgängern (1872 - 1985)", die Vorgeschichte der Errichtung der Universität Kolozsvár, deren Umstände sowie die Tätigkeit der bei der Universität funktionierenden Anstalt für die Ausbildung von Oberschullehrern in den kampfreichen und mühseligen ersten Jahren. Bei der Bearbeitung des Themas konnte er sich vorwiegend auf die Publikationen (Acta und Jahrbücher), die ihm die Zentralbibliothek der Attila-József-Universität zur Verfügung stellte sowie auf die Dokumente des Archivs des Bezirkes Csongrád, die sich auf die Universität beziehen, stützen.

Die Studie kann für den ersten Teil einer für eine längere Zeit geplanten wissenschaftlichen Forschungsarbeit angesehen werden. Der Verfasser hat vor, durch einen Überblick über die Geschichte der Errichtung der 1872 in Kolozsvár gegründeten Universität und ihre Tätigkeit seit 1921 in Szeged fortsetzenden Universität sowie über die anfänglichen Schwierigkeiten der bei der Universität funktionierenden Lehrerbildungsanstalt die Kräfteanstrengungen für die Lehrerausbildung an der Universität darzustellen.



KÍSÉRLET A MŰVELETI KÉPESSÉGEK FEJLESZTHETŐSÉGÉNEK VIZSGÁLATÁRA

1985-ben kezdtük meg "A képességek iskolai fejlesztésének lehetőségei" c. kutatási programot. Ez a munka szerves folytatása a műveleti képességek struktúrájának feltárására és fejlettségének felmérésére irányuló korábbi vizsgálatoknak. Az előző mérések három komplex műveletrendszerre, a kombinatív (Csapó 1979, 1981, 1983a, b, 1984, 1985a, b, c, d, 1986), a logikai (Csirikné 1983, 1986a, b; Csapó-Csirikné-Vidákovich 1986, 1987) és a rendszerezési képesség (Nagy 1981, 1987) műveleteire terjedtek ki.

A különböző korosztályok adatait elemezve az egyik legfontosabb eredmény annak többoldalú bizonyítása volt, hogy a három műveleti képesség a vizsgált életkorban (10-17 év) nagyon lassan fejlődik. Ebből természetesen adódik a következő kutatási probléma: miért ilyen lassú a műveleti képességek fejlődése? Mi határozza meg a fejlődés tempóját? Vajon a fejlődés mértékét döntően belső feltételek determinálják, vagy a külső fejlesztő hatásoknak van nagyobb szerepük? Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolása már nem oldható meg az előző, a spontán fejlődés felmérésére irányuló, a képességek állapotát statikusan vizsgáló felmérés adatbázisának elemzésével. Arra van szükség, hogy a képességeket ellenőrzött fejlesztő hatásoknak tegyük ki, tehát most már azt mérjük fel, hogy az általunk alkalmazott beavatkozások eredményeként milyen mértékű lesz a fejlődés.

Amint a probléma felvázolásából is kiderül, az elvégzendő vizsgálatok elsősorban alapkutatás jellegűek. Mivel azonban hosszabb távon a képességek fejlesztése csak iskolai keretekben, tanítási órákon, a tananyag feldolgozása közben képzelhető el, magát a fejlesztő kísérletet is iskolai keretek között, a tananyag feldolgozásához kapcsolva szerveztük meg. Ez a megoldás eleve biztosítja a kísérlet ökológiai validitását.

Kísérletünkben a műveleti képességek iskolai fejlesztésének alapvető elve az, hogy magát a tananyagot használjuk fel a képességek fejlesztésére. Ehhez a tananyag alapvető ismereteit megtartva azok közvetítésének módját változtattuk meg. Ezt a kísérlet során megfelelően strukturált kiegészítő feladatrendszerekkel valósítjuk meg. Később azonban a feladatok egy részét be lehet építeni a tankönyvekbe, munkafüzetekbe.

Mindebből következik, hogy bár a vizsgálatok alapkutatás jellegűek, már ebben a fázisban vannak a gyakorlatban, a mindennapos iskolai munkában közvetlenül felhasználható eredményei. A kutatás praktikus vonatkozásait, a fejlesztés tartalmi kérdéseit más írásokban részletesen bemutattuk (Csapó 1987 a, b, c ; Vidákovich 1987 a, b; Nagy-Gubán 1987). Ennek a tanulmánynak a feladata az elméleti keretek, a teljes kísérleti rendszer bemutatása; illetve az alapkuta-

tás jellegű kérdések összefoglalása.

Mivel meglehetősen komplex problémákkal foglalkozunk, és a kísérlet maga is több, rendszerbe foglalt elemből áll, valamint a felmérések adatstruktúrája több dimenzióban hierarchikusan rendezve sok változót foglal magában, az áttekinthetőség kedvéért a kutatást négy problémakör köré csoportosítva mutatjuk be. Természetesen a munkának ezek az aspektusai a vizsgálatok során sem térben sem időben nem különülnek el. Elsőként a fejlődés és fejlesztés folyamatát, a kísérlet idő-dimenzióját tekintjük át. Ezután a fejlesztő kísérlet terepeit, a fejlesztendő képességek és a fejlesztésükre használt tantárgyak kombinációit mutatjuk be. Majd a kísérlet változórendszerét, végül pedig az adatok elemzésének néhány alapvető lehetőségét vázoljuk fel.

A longitudinális vizsgálat

Ha bármilyen kísérleti beavatkozás hatását akarjuk regisztrálni, legalább két mérésre van szükségünk: fel kell mérnünk a beavatkozás előtti és a beavatkozás utáni állapotot is. Természetesen ez az általunk végzett kísérlet során sem lehet másképpen. Mivel azonban fel kell tételeznünk, hogy az általunk megszervezett kísérlet speciális fejlesztő hatása nélkül is végbemenne valamilyen mértékű fejlődés, bármilyen lassú is, meg kell vizsgálnunk, hogy az milyen mértékű. Amikor tehát a kísérlet eredményeit értékeljük, számításba kell vennünk a spontán fejlődés szerepét is, és a regisztrált teljes fejlődésből azt le kell vonnunk, hogy megkapjuk a kísérleti beavatkozás eredményének tulajdonítható fejlődést.

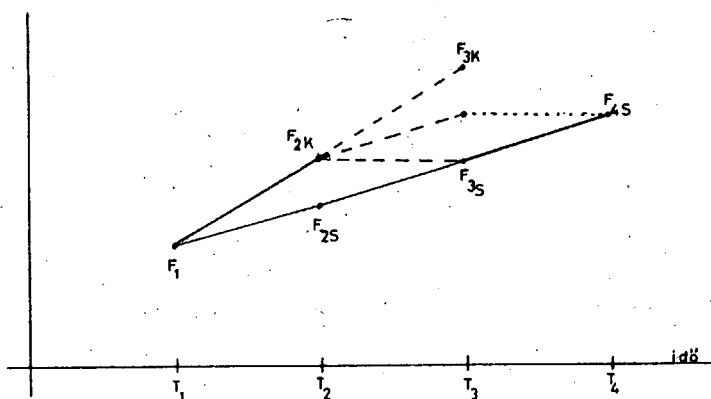
Ha tehát változásokat akarunk regisztrálni, eleve két mérési pontra van szükségünk. Az lényegében nem kérdéses, hogy a kísérleti beavatkozásnak valamilyen eredménye lesz. Szinte bizonyos, hogy ha a fejlesztő eljárások eléggé intenzívek, és elegendően hosszú ideig alkalmaztuk azokat, közvetlenül a fejlesztés után valamilyen hatást ki tudunk mutatni. Három lényeges kérdés azonban empirikus választ igényel: (1) milyen mértékű lesz a létrehozott változás; (2) mennyire széleskörű, a személyiség milyen tulajdonságaira terjed ki; (3) mennyire tartós. E három kérdés közül tartósság ugyancsak az idő dimenzióval áll kapcsolatban, ami a mérési pontok számának növelését teszi szükségessé. A változások mérésének és a változások tartóssága mérésének szükségessége eleve longitudinális vizsgálat megszervezését igényli.

A kísérlet egyik alapkérdése az, hogy az életkor mennyire befolyásolja a képességek fejleszthetőségét. Ez a probléma ismét az idő dimenzió mentén jelentkezik, és az előző okokon túl tovább növeli az idő kiterjesztését, a szükséges mérési pontok számát. Azonban alaposabban elemezve a kérdést kiderül, hogy ebben az esetben a longitudinális technika önmagában nem elegendő. Ha ugyanis egy adott minta egy bizonyos életkorban átesett egy speciális fejlesztő hatáson, ak-

kor azt már nem lehet egy későbbi életkorban azonos "belső feltételekkel" induló, a populációt megfelelően reprezentáló "kezeletlen" mintának tekinteni. Arra van tehát szükség, hogy a longitudinális és a keresztmetszeti kísérletszervezés eljárásait kombináljuk.

A kísérletekhez két életkort választottunk ki: az általános iskola 4. és 7. osztályát. Lényegében mindkét életkorban hasonlóképpen szervezzük meg a fejlesztő kísérletet. A fejlesztés egy iskolai tanéven át folyik. A tanév elején és a tanév végén méréseket végzünk, a két mérési pont között megy végbe a fejlesztés. A változások tartósságának elemzéséhez egy év múlva újabb méréseket végzünk. Ez az idősebb mintán egyben az utolsó lehetőség arra, hogy velük csoportosan vizsgálatokat végezzünk, ezért az ő követésük e 3. mérési ponttal befejeződik. A negyedikes csoporttal azonban nincs gyakorlati akadálya annak, hogy két vagy akár több év múlva is megismételjük a felméréseket. A lehetőségeket az 1. ábra alapján tekinthetjük át.

A LONGITUDINÁLIS MÉRÉSEK



1. ábra

Az ábra a negyedikesekkel elvégezhető méréseket mutatja, az első három mérési pont tekintetében azonban ugyanez a helyzet a hetedikesekkel is. Az ábrán vékony vonallal a spontán fejlődés trendjét jelöltük, vastag vonallal a fejlesztésben résztvevő csoportok feltételezhető változását, szaggatott vonalakkal pedig a tartóssággal kapcsolatban megfogalmazható hipotéziseknek megfelelő trendeket. Előre nem lehet pontosan megtervezni, hogy meddig érdemes a mintát követni. Akkor van ugyanis a további méréseknek értelme, ha a fejlesztés hatását hosszabb távon ki lehet mutatni.

A tartóssággal kapcsolatban három alapvető hipotézist

fogalmazhatunk meg. (1) A legpresszimistább változat szerint a fejlesztés hatása egyáltalán nem tartós, a fejlesztett csoportok már a következő (13) mérési ponton visszatérnek a nem fejlesztett csoport szintjére. (2) Feltételezhetjük azonban azt is, hogy a fejlesztés hatása tartós olyan értelemben, hogy a fejlesztett csoportok megőrzik előnyüket a kontroll csoportokkal szemben, és a továbbiakban a fejlődési trendek párhuzamosan futnak. (3) Végül a legoptimistább változat szerint a kísérletben résztvevő tanulók a megszerzett előnyöket még fokozni is tudják, és a kísérleti csoport egyre jobban elhagyja a kontroll csoportot. Ezek közül az esetek közül legvalószínűbb a (2) és az (1) kombinációja: a fejlesztés hatása egy ideig, kb. a 3. mérési pontig tartós-nak bizonyul, azonban egy idő után visszatér a kontroll minta trendjeihez (pontosított vonal). A gyakorlat szempontjából már az is sikernek számít, ha legalább egy tanévnyi tartós-ságot ki tudunk mutatni. Ebben az esetben ugyanis folyamatos fejlesztéssel el lehetne érni a tartós növekedést.

A kísérleti elrendezés

A kísérletet az általános iskola 4. és 7. osztályában szerveztük meg. A negyedik osztályban a környezetismeret és a nyelvtan, a hetedikben a kémia és a fizika tárgyakhoz dolgoztunk ki fejlesztő feladatrendszereket. A három művelési képesség és a négy tantárgy kombinációjából ennek megfelelően összesen 12 különböző fejlesztő rendszer adódik. A 12 fejlesztő rendszer mindegyikének vizsgálatára önálló kísérleti csoportot szerveztünk.

Az elemzések során később fontos lesz annak vizsgálata is, hogy a különböző fejlesztő tényezők hatása vajon összegződik-e, illetve gyüttes hatásuk milyen mértékű fejlődést eredményez. Ennek érdekében mindkét életkorban és mindegyik képességre szervezünk olyan kísérleti csoportokat is, amelyekben ugyanazt a képességet két különböző tárgyból is fejlesztjük. Ez további hat kísérleti csoportot jelent. Végül a spontán fejlődés regisztrálása érdekében szükségünk van "kezeletlen" kontroll csoportra is.

A kísérleti elrendezést az 1. táblázat alapján tekinthetjük át. A kísérleti csoportok mindegyike három osztályból áll, a kontroll csoportok hat-hat osztályt tartalmaznak. Az 1986/87-es tanévben a feladatrendszerek kipróbálása, a szervezeti keretek felállítása és az adatbázis/adatelemzés felépítése érdekében néhány kísérleti csoporttal előkísérletet végeztünk. Ezeket a táblázatban X jelöli.

A teljes rendszert magában foglaló kísérletre az 1987/88-as tanévben kerül sor. Ennek keretében 54 kísérleti és 12 kontroll osztályban kerül sor a vizsgálatokra. Jelenleg dolgozunk azon, hogy a rajz tantárgyat is bevonjuk a kísérletbe, a kombinatív képesség fejlesztésére alkalmas feladatokat szeretnénk kidolgozni. Ez több további szemponttal bővíti az elemzési lehetőségeket és a kísérlet érvényességi körét. A rajz 4. és 7. osztályos bekapcsolásával a kísérleti

1. táblázat: A kísérleti csoportok rendszere

A KÍSÉRETBE BEVONT ISKOLAI TANTÁRGYAK		KÉPESSÉGEK		
		KOMBI- NATÍV	LOGIKAI	RENDSZE- REZÉSI
4. OSZT.	NYELVTAN	X		
	KÖRNY.ISM	X		
	NYELVTAN ÉS KÖRNY. ISM.			
	KONTROLL		X	
7. OSZT.	KÉMIA	X	X	X
	FIZIKA	X	X	
	KÉMIA ÉS FIZIKA			
	KONTROLL		X	

X: előzetes kipróbálás az 1986/87. tanévben

rendszer újabb 6 osztállyal nő.

A méréseket a tanév elején és a tanév végén végezzük. Ezeknek az adatai képezik az elemzésekhez felhasználni kívánt adatbázis zömét.

A két mérési pont között kerül sor a fejlesztő munkára. Mint korábban már jeleztük, a fejlesztés eszközeit speciális feladatrendszerek jelentik, amelyeket a tanárok a megfelelő módszertani leírásokkal együtt sokszorosítva kapnak meg. Egy tanév során egy tárgyban kb. 50 fejlesztő feladat megoldására kerül sor. A pedagógusok éves munkájukat, tapasztalataikat kísérleti naplóban rögzítik, amely ugyancsak módot ad az utólagos elemzésekre. A kísérlethez csaknem 700 strukturált feladatot dolgoztunk ki. Az első év tapasztalatai szerint ezek a feladatok a tananyag jobb megértését, a tanultak elmélyítését is segítik, így kísérletünkől függetlenül is felhasználhatók az iskolai gondolkodásfejlesztő munkában. Ezért tervezzük a teljes feladatrendszer megjelentetését is.

A kísérlet változórendszeré

Az elvégzendő mérések változórendszerét három fő csoportba sorolhatjuk. A változórendszert az alábbi felsorolásban foglalhatjuk össze:

A kísérlet változórendszere

1. Függő (kísérleti) változók
 - 1.1. Kombinatív képesség
 - 1.2. Logikai képesség
 - 1.3. Rendszerezési képesség
2. Mentális háttér
 - 2.1. Kognitív
 - 2.1.1. Intelligencia (Raven teszt)
 - 2.1.2. Iskolai teljesítmény
 - 2.1.2.1. Osztályzatok
 - 2.1.2.2. Témazáró tesztek
 - 2.2. Affektív
 - 2.2.1. Motiváció (Kozéi and Entwisle 1984)
 - 2.2.2. Énkép (Jerusalem 1985)
 - 2.2.2.1. Hatékonyság
 - 2.2.2.2. Tehetség
 - 2.2.3. Teszt-szorongás (TAI H/C, Sipos, Sipos and Spilberger 1985)
3. Szociális háttér, környezet
 - 3.1. Család
 - 3.1.1. Szociális státusz
 - 3.1.1.1. Apa iskolázottsága, foglalkozása
 - 3.1.1.2. Anya iskolázottsága, foglalkozása
 - 3.2. Környezet
 - 3.2.1. Település
 - 3.2.2. Iskola

A kísérleti változókat a megfelelő műveleti képesség egy-egy rövid tesztjével vesszük fel. Ezek a tesztek a korábbi vizsgálatok eredményei alapján készültek. Összeállításuk során két feltételt vettünk figyelembe: (1) a feladatok elméletileg jól reprezentálják az adott műveleti képesség teljes struktúráját és (2) a feladatoknak empirikusan magas legyen a megfelelő képesség összes tesztfeladata alapján képezett index megmagyarázott varianciájához való hozzájárulása. Ezek a tesztek 15-20 feladatot tartalmaznak. Az egyes feladatok megoldása önmagában is több elemi döntést igényel, így az eredmények minősége is értékelhető.

A kognitív tulajdonságokat kétféle módon vizsgáljuk. Egyrészt az intelligencia jellemzésére felvesszük a Raven tesztet, másrészt az iskolai osztályzatokat (tanév végi eredményeket) tartjuk számon. Természetesen a két adathalmaz más szempontból jellemzi tanulók kognitív tulajdonságait. Az affektív szférából azokat a sajátosságokat vontuk be a vizsgálatba, amelyek a képességek iskolai fejleszthetőségét erősebben befolyásolhatják. Ezek közül mindenekelőtt a motiváltság az, amely az iskolai munka eredményességét is és a fejlesztés lehetőségeit is meghatározhatja.

A fejlesztés lehetőségeit ugyancsak jelentősen befolyásolhatja, hogy a tanuló hogyan vélekedik önmagáról, hogyan ítéli meg saját képességeit. Ennek mérésére egy berlini kutató két skáláját használjuk fel. Az egyik ("Wirksam") a megismerés, a tanulás hatékonyságával kapcsolatos önértékelést, a másik ("Selbstkonzept der Begabung", SKB) a tanulóknak a saját tehetségükkel kapcsolatos vélekedéseit vizsgálja. Ezek a skálák háromféle szempontból is érdekes elemzéseket tesznek lehetővé. (1) az iskolai érdemjegyekkel való kapcsolat kiszámítása révén megvizsgálhatjuk, hogy mennyire reális a tanulók énképe, mennyire van összhangban a véleményük a valósággal; (2) hogyan befolyásolja az énkép a műveleti képességek fejlődését, fejleszthetőségét; (3) továbbá azt is, hogy az énkép realizálásának (valósággal való egyezésének) mértéke hogyan függ össze a fejleszthetőséggel.

Fontos tudnunk, hogy a tesztekkel mért teljesítményeket mennyire befolyásolják a nem kognitív jellegű tényezők. Ezek közül is mindenekelőtt a tesztszituációs szorongást kell megvizsgálunk. Erre a Test Anxiety Inventory magyar (Sipos Kornél és Sipos Mihály által standardizált) változatát használjuk.

A környezeti tényezők közül a település, a család szociális státusza (szülők iskolázottsága, foglalkozása) és a családszerkezet (testvérek száma) felmérésére kerül sor a szokásos skálákkal.

A kísérleti változókat, azaz a három képesség-tesztet a fejlesztés előtt is és a fejlesztés után is fel fogjuk venni, a változórendszer tehát ezekkel fog bővülni, továbbá a két mérés közötti változásokat kifejező különbség-pontokkal és az egyéb képzett változókkal.

A fejlődés kvantitatív modellje

A kísérleti változók fejlődésének mérése során felvett adatok természetüket tekintve kvalitatívak, azaz a műveltség, feladatmegoldás minőségi különbségeit, a tanulók gondolkodási stratégiáit, a fejlettség kvalitatív szintjeit is reprezentálják. Így elemzésükre két fő módszer kínálkozik.

Az egyszerűbb megoldás szerint az adatokat kvantifikáljuk és a fejlettséget, valamint a többi változót is számszerű mutatókkal jellemezzük. Ebben az esetben a képességek fejlődésének mennyiségi oldalait elemezhetjük. Az adatok kvantitatív elemzése során ismét az egyszerűbb megoldás a képességek fejlődésének a szokásos többváltozós statisztikai eljárások felhasználásával a felvett háttérváltozók függvényében való vizsgálata.

A képességek fejlődésének és fejlesztettségének, jellemzésére azonban célszerűbb megoldás az, ha a fejlődés mennyiségi oldalát egy formális modellel írjuk le. A modellalkotás során először a fejlődéssel és fejlesztettséggel kapcsolatos elméleti elgondolásainkat formalizáljuk, majd az empirikus adatokat felhasználva meghatározzuk a modellben szereplő konkrét jellemzőket. Természetesen az empirikus adatoknak a modellbe való behelyettesítése során a modell megfeleltetéséről is képet kapunk, ami alkalmat ad a további finomításokra, az elméleti modell továbbfejlesztésére.

Ebben a rövid összefoglalásban csak egy egyszerű sémát vázolunk fel annak illusztrálására, hogy az általunk alkalmazott kísérleti elrendezés, az azonos koncepcionális keretek között megvalósuló, többféle fejlesztő folyamat eredményei milyen jellegű modell-számításokra adnak alkalmat.

Kiindulásul azt a pszichológiában általánosan elfogadott feltevést választhatjuk, mely szerint a fejlődés mértékét (F) a belső feltételek (B) és a külső fejlesztő hatások (K) határozzák meg. Így a fejlődést e két tényező függvényeként fejezhetjük ki:

$$F=f(B,K)$$

Ha a képességek spontán fejlődnek (spontán fejlődésen a speciális kísérleti hatások nélküli fejlődést értjük, ezt regisztrálhatjuk a kontroll-csoportokban), akkor a fejlődést a környezet általunk pontosan nem ismert tényezői határozzák meg. A kísérleti csoportokra ugyancsak hatnak a környezet fejlesztő hatásai (Ks), amelyekhez a kísérlet speciális fejlesztő hatásai (Kk) járulnak hozzá. Ebben az esetben a kétféle fejlesztő hatást külön kezelhetjük:

$$F=f(B,K_s,K_k)$$

A kísérletben három képesség fejlődésének belső feltételeit két életkorban vizsgáljuk, melyet általánosan B_{it} -vel jelölhetjük (i=kombinatív, logikai, rendszerezési; t=negyedik, hetedik). Feltételezhetjük, hogy a tanulókra egy adott életkorban a spontán fejlesztő hatások egy tipikus halmaza hat, ezeket K_s -vel jelölhetjük. A kísérleti fejlesztő hatások a három képességre négy tantárgyhoz elkészí-

tett feladatrendszerek: Kk_{ij} (j= kémia, fizika, környezetismeret, nyelvtan). Ezekkel ij_a specifikációkkal egy adott kísérleti blokkban mért fejlődés a következőképpen adható meg:

$$F_{ij} = f(B_i, Ks_t, Kk_{ij})$$

Az 1. táblázatban összefoglalt kísérleti elrendezés szerint 12 ilyen jellegű összefüggést írhatunk fel.

Érdekes lehet annak vizsgálata is, hogy egy adott képesség (i) fejlődését hogyan befolyásolja az, ha egy másik képesség (m) fejlesztésére kidolgozott feladatrendszer hat a kísérleti munka során a tanulókra. Mivel minden kísérleti blokkban mindhárom képességet felmérjük, lehetőségünk van az ilyen jellegű összefüggések feltárására is. Egy A_{ij} faktorral vehetjük figyelembe, hogy az "m" képességre kidolgozott fejlesztőrendszer mennyire hatásos az "i" képesség fejlesztésében. Az összefüggés ekkor a következő alakot ölti:

$$F_{ij} = f(B_i, Ks_t, A_{mi} Kk_{mj})$$

Hasonlóképpen írhatjuk le, milyen lesz a fejlődés, ha egy képességet egyszerre két tantárgyban is fejlesztünk, ekkor miképpen fejlődik egy másik képesség, stb.

A kísérleti elrendezés lehetővé teszi, hogy a vizsgálat adataira támaszkodva mind a fejlesztetheységre, mind pedig az egyes eljárások fejlesztő hatására vonatkozóan relatív jellegű mutatókat számítsunk ki, és meghatározhassuk a függvénykapcsolat egy jól valószínűsíthető formáját.

Mivel több olyan változónk is van amely feltehetően kapcsoltban áll a belső feltételekkel (pl. mentális háttér) illetve a spontán fejlesztő hatásokkal (szociális és környezeti változók), megkísérrelhetjük kimutatni e változók hatását a fejlődés külső és belső feltételeire.

A modellek tesztelése során vagy azon túl sokféle lehetőség kínálkozik a varianciaanalízis, vagy még kifinomultabb elemző eljárások (pl: PLS, LISREL) alkalmazására.

A fejlődés kvalitatív modellezése

A kombinatív és a logikai képesség tesztjei úgy készültek, hogy eleve a feladatmegoldások kvalitatív különbségeit vizsgálják. A rendszerezési képességhez ugyancsak lehet ilyen mérőeszközöket készíteni. A kombinatív képesség tesztjei a feladatokban megadott feltételeknek megfelelő összes lehetőség előállítását és felsorolását kérik. A kódolás során minden egyes konstrukciót egy számmal jelölhetünk, és így ezeknek a feladatoknak a megoldásait egy-egy vektorral reprezentálhatjuk. Ezek a vektorok lényegében a feladat megoldása során alkalmazott gondolkodási stratégia lenyomatának tekinthetők, amelyek alkalmasak a gondolkodás minőségének az elemzésére (Csapó 198, 1983c).

A logikai képesség tesztjei a műveletek kialakulását a hozzájuk tartozó igazságtáblázatok "letapogatásával" vizs-

gálják. A tanulók az igazságtáblázatok minden egyes soráról eldöntik, hogy ott megítélésük szerint igaz vagy hamis érték áll. Ez a megoldás lehetővé teszi, hogy ne csupán azt regisztráljuk, vajon a tanuló az összetett kijelentéseket a formális logika konvencióival összhangban értelmezi-e, hanem azt is, hogy téves értelmezés esetén milyen jellegű az eltérés. A tanulók "szubjektív igazságtáblázatából" rekonstruálhatjuk, hogy milyen műveletet érzékelnek az összetett kijelentésekben (Csapó-Csirikné-Vidákovich 1987.)

Az adatokat a maguk kvalitatív formájában megőrizve az adatelemzés kvalitatív eljárásait (Rudinger-Chaselon-Zimmerman-Henning 1985) alkalmazhatjuk. Meghatározhatjuk, hogy a fejlődés milyen minőségi változások sorozatán keresztül megy végbe spontán körülmények között, hogyan befolyásolják ezeket az átalakulásokat a kísérleti fejlesztő hatások. Vannak-e a háttérváltozók között olyanok, amelyek a minőségi különbségek magyarázatául szolgálnak.

A kvalitatív adatok elemzése sokkal több információ kezelését és bonyolultabb technikák alkalmazását igényli, mint az egyszerű kvantitatív mutatók statisztikái. Azonban jelenleg ez az adatelemző metodikák egyik leggyorsabban fejlődő területe, amely már most számos lehetőséget kínál kvalitatív modellek kidolgozására.

IRODALOM

- Csapó Benő (1979): A kombinatív képesség és értékelésének feltételei
Acta Univ. Szeg., Ser. Specifica Paedagogica
JATE, Szeged
- Csapó Benő (1981): A kombinatív képesség
in: A XVIII. Szegedi Pedagógiai Nyári Egyetem Előadásai
Szeged, 219-232. old.
- Csapó Benő (1982): A kombinatív képesség számítógépes vizsgálata
in: Szegedi Bölcsész-műhely '82,
JATE, Szeged, 79-84. old.
- Csapó Benő (1983a): A gondolkodás műveleti képességeinek rendszere és fejlődése
Köznevelés, 39. évf. 38. sz. 15. old.
- Csapó Benő (1983b): A kombinatív képesség és műveleteinek vizsgálata 14 éves tanulóknál
Magyar Pedagógia, 1. sz. 31-50. old.
- Csapó Benő (1983c): A kombinatív képesség bonyolult rendszerként való leírásának stratégiája
Acta Univ. Szeg. de A.J. nom Sectio Paed. et Psych.
No. 25. 97-113. old.

- Csapó Benő (1984): A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése 10-17 éves korban
Kézirat, Szeged, 252 old.
- Csapó Benő (1985a): A kombinatív műveletek fejlődése 10-17 éves korban
Magyar Pszichológiai Társaság VII. Országos Tudományos Konferenciája (Előadáskivonatok), Budapest, 36. old.
- Csapó Benő (1985b): Development of combinatoric operations from 10 to 17 years of age
Abstracts of paper presentations of 8th Biennial Meetings of ISSBD, Tours, July 6-10 1985
Cahiers de Psychologie Cognitive, Vol. 5. 439-440. p.
- Csapó Benő (1985c): Untersuchung der kombinatorischen Fähigkeit und ihrer Operationen bei 14-jährigen Kindern
in: H.J. Henning and P.K.G. Günther (eds.): Casual and Soft Modelling (Ergebnissband der 2. Bremer Methodenkonferenz, 1984)
Bremer Beiträge zur Psychologie, Nr. 43. 29-75. p.
- Csapó Benő (1985d): A struktúra és a tartalom szerepének vizsgálata izomorf kombinatorikai feladatokban
Magyar Pszichológiai Szemle. 1. sz. 19-34. p.
- Csapó Benő (1986): A gondolkodás műveleti képességeinek fejlődése és fejlesztése
Magyar Pszichológiai Társaság VIII. Országos Tudományos Konferenciája (Előadáskivonatok), Budapest, 17. old.
- Csapó Benő (1987a): A gondolkodás fejlesztése az iskolai tantárgyak keretében
Pedagógiai Szemle 7-8. sz. 652-660. old.
- Csapó Benő (1987b): A kombinatív képesség fejlesztése az általános iskolában
Pedagógiai Szemle 9. sz. 844-853. old.
- Csapó Benő (1987c): Integration of Operational Abilities Concerning Thinking and Acquisition of Knowledge
Second European Conference for Research on Learning and Instruction, Tübingen, September 19-22, 1987. 157. p.
- Csapó Benő - Czachesz Erzsébet - Vidákovich Tibor (1986): Qualitative analysis of logical reasoning
In.: Grazia Attili (ed.): Development: European Perspectives (Abstracts, Second European Conference of ISSBD, Rome 10th-13th Sept. 1986). 175. p.

- Csapó Benő - Czachesz Erzsébet - Vidákovich Tibor (1987):
A nyelvi logikai műveletrendszer fejlettsége 14 éves
korban
Pszichológia, 4. sz. 521-544. old.
- Csirikné Czachesz Erzsébet (1983): A logikai képességek mé-
résai lehetőségeiről
in: Szegedi Bölcsész-műhely '82, JATE Szeged, 95-111.
old.
- Csirikné Czachesz Erzsébet (1986a): Gondolkodási stratégiák
14 éves tanulók nyelvelvlogikai műveleteiben
Magyar Pedagógia 1. sz. 62-76. old.
- Csirikné Czachesz Erzsébet (1986b): A nyelvi-logikai műve-
letrendszer struktúrája és fejlődése 10-17 éves korban
Kézirat, Szeged, 190. old.
- Entwistle, N.J. - Kozéki Béla (1985): Magyar-skót összeha-
sonlító vizsgálatok az iskolai motiváció terén
Pszichológia, 5. évf. 1. sz. 79-109.
- Gubán Gyula - Nagy József (1987): A rendszerezési képesség
fejlesztése az általános iskolában
Pedagógiai Szemle, 11. sz. megjelenés alatt
- Jerusalem, M. (1984): Selbstbezorgene Kognitionen in schu-
lischen Bezugsgruppen
Freie Universität, Berlin
- Kozéki, B. and Entwistle, N.J. (1984): Identifying dimensi-
ons of school motivation in Britain and Hungary
British Journal of Educational Psychology, 54,
303-309. p.
- Nagy József (1981): Rendszerezési képesség
XVIII. Pedagógiai Nyári Egyetem előadásai
Szeged, 197-218. old.
- Nagy József (1987): A rendszerezési képesség. Gondolkodási
műveletek.
Akadémiai Kiadó, Budapest, megjelenés alatt
- Rudinger, G., Chaselon F., Zimmermann, E.J.,
Hening, H.J. (1985): Qualitative Daten: Neue Wege
sozialwissenschaftlicher Methodik
Urban and Schwarzenberg, München, Wien, Baltimore
- Sipos, K., Sipos, M. and Spielberger, Ch. D. (1985): The de-
velopment and validation of the Hungarian form of the
test Anxiety Inventory
Advances in Test Anxiety Research, vol. 4., 221-257. p.

Vidákovich Tibor (1987a): A logikai képességek fejlesztése:
feladatok és lehetőségek
Pedagógiai Szemle 10. sz. megjelenés alatt

Vidákovich Tibor (1987b): System of Operations of
Propositional Logic in the Thinking of 10- and 13-Year-
Old School-Children
Second European Conference for Research on Learning and
Instruction, Tübingen, September 19-22, 1987. 268. p.

Бенё Чапо

Эксперимент по исследованию возможностей развития операционных способностей

Работа раскрывает наиболее важные проблемы заключительного периода одной обширной исследовательской программы. В центре эксперимента стоят практическое испытание системы заданий, разработанных в целях развития операционных способностей мышления, экзактное измерение развиваемого эффекта и исследование развиваемости некоторых операционных способностей.

Эксперимент исследует три операционных способности: возможности развития комбинационной, логической и системной способностей в двух возрастных группах учащихся. Средством развития их служит учебные материалы, перестроенный должным образом; система задач, способствующая усвоению этого учебного материала. Для четвертых классов общей школы была разработана система задач по природоведению и грамматике, а для седьмых -- система задач по химии и физике.

Для исследования каждой способности и четырех вышеназванных учебных дисциплин было разработано по 50 задач, которые учащиеся в течение учебного года решали на учебных уроках. Для опробирования комбинации всех способностей по каждому предмету экспериментальная группа состояла из 3-х школьных классов, а в двух возрастных типах мы провели измерения в контрольных группах, каждая из которых состоит из 6-и классов. С помощью соответствующих тестов в начале и в конце учебного года мы измерили степенит развитости способностей, и на основе результатов измерения подсчитали развиваемый эффект системы задач.

Измерения были дополнены также и данным по ментальному фону, т. е. складу ума учащихся /интеллигенция, школьная успеваемость, картина-"я", тест по исследованию эмоций боязни и трепета/, по фону окружающей среды и семейной обстановки. Анализ данных проводился с помощью экзактных качественных методов с привлечением многопеременных статистических методов.

Ein Versuch zur Feststellung der Entwickelbarkeit der Operationsfähigkeiten

In der Studie werden die wichtigeren Probleme, der theoretische Hintergrund und der Plan der Versuche eines längeren Forschungsprogramms dargestellt. Im Mittelpunkt des Versuches stehen die praktische Erprobung von Aufgabensystemen zur Entwicklung der Operationsfähigkeiten des Denkens, die exakte Ermittlung des Entwicklungseffektes und die Untersuchung der Entwickelbarkeit der einzelnen Operationsfähigkeiten.

Im Laufe des Versuches wurde die Entwickelbarkeit von drei Operationsfähigkeiten und zwar die der kombinativen, der logischen und der Systematisierungsfähigkeit in zwei verschiedenen Lebensaltern untersucht. Das Mittel der Entwicklung ist der in entsprechender Weise umstrukturierte Lehrstoff, das Aufgabensystem, das für die Aneignung selbst des Lehrstoffes förderlich ist. Die entwickelnden Aufgabensysteme sind für die Umgebungslehre und die Grammatik in der 4. Klasse der Grundschule sowie für die Physik und Chemie in der 7. Klasse fertiggestellt worden.

Für jede Fähigkeit und für alle vier Lehrfächer sind je 50 Aufgaben erarbeitet worden, die von den Schülern in den Unterrichtsstunden behandelt werden. Zum Testen aller Kombinationen jeder lehrfächer-Fähigkeiten ist eine Versuchsgruppe aus 3 Schulklassen gebildet worden, und die Ermittlungen werden für alle beiden Lebensalter an 2 Kontrollgruppen von je 6 Schulklassen durchgeführt. Durch die Anwendung von entsprechenden Testen wird der Entwicklungsgrad der Fähigkeiten am Anfang und am Ende des Schuljahres festgestellt, und auf Grund dieser Messergebnisse wird der entwickelnde Effekt der Aufgabensysteme errechnet.

Die Messungen werden durch die Untersuchung des mentalen Hintergrundes (Intelligenz, Schulleistungen, das Ich-Bild, Test-Angst) sowie des Hintergrundes der Umgebung und der Familie ergänzt. Die Analyse der Angaben wird mit Hilfe von exakten qualitativen Verfahren und statistischen Methoden, die mit mehreren Veränderlichen arbeiten, vorgenommen.



Csirikné Czachesz Erzsébet

**A kétértékű logikai következtetések struktúrája
és fejlődése 10-17 éves korban**

Bevezetés

A tanulási-tanítási folyamat eredményességének javítása az egyik legfontosabb pedagógiai tennivaló. Az iskolai képességfejlesztő munka alapelveinek elméleti kidolgozása még várat magára. A kihívás óriási: képes-e a pedagógiai kutatás olyan eredményeket szolgáltatni, amelyek alapján a képességek fejlesztésének iskolai programjait ki lehet dolgozni. Az utóbbi évtizedekben jelentős kutatási eredmények halmozódtak fel a pedagógiában, és a legközelebbi rokontudományában, a pszichológiában is. Fontos eredmények születtek az emberi megismerő tevékenység olyan formáiról, mint például a szabálykövető tanulás mechanizmusai, az induktív és deduktív következtetések működése, a memória fajtái stb. Mindezeket a kutatási eredményeket integrálva, de a pedagógiai alkalmazhatóság kritériumait szem előtt tartva kell a képességek fejlesztésének alapozó munkáit elvégezni.

A JATE Pedagógiai Tanszékén a nyolcvanas évek eleje óta végzünk különböző vizsgálatokat a művelési képességek struktúrájának és fejlődésének leírása érdekében. A kutatás három részterülete a rendszerezési (Nagy 1981), a kombinatív (Csapó 1983) és a nyelvi-logikai képességeket foglalja magában (Csirikné 1986/a).

A nyelvi-logikai képességek működését összetett kijelentésekben és következtetésekben vizsgáltuk. A munka legfontosabb szakirodalmi előzményeiről (Shapiro O'Brien 1970, Staudenmayer 1975, Osherson 1974, Nisbett-Ross 1980) és az összetett kijelentések fejlettségéről korábbi munkáinkban már részletesen beszámoltunk (Csirikné 1986/a és 1986/b).

Jelen tanulmányban egy nagyobb munka részeként, a tanulói következtetések fejlettségéről és fejlődéséről számolunk be. Az elemzésekben 10, 14 és 17 éves tanulók feladatmegoldásai az alapadatok. A mérést reprezentatív mintán, 600 gyerek részvételével, 1981/82-ben végeztük el.

Tesztek és feladatok

A következtetés tesztek kétféle típusú feladatokból állnak. Az egyedi következtetés teszt kijelentéslogikai következtetési sémákat, az általános következtetés kategorikus szillogizmusokat tartalmaz kijelentések formájában, nyelvi tartalommal (1. és 2. melléklet).

Az egyedi következtetés szubtesztjeit aszerint képeztük, és neveztük el, hogy a második premissájukban milyen művelet van. Ennek a csoportosításnak gyakorlati oka van. Az előméréseknél azt tapasztaltuk, hogy az eredmények százalékos megoszlásait leginkább a második premisszában található

művelet határozza meg. Ha egyetlen változót, vagy konjunkciót, negációt, "sem-sem"-műveletet tartalmaz, akkor kapcsoló következtetésnek nevezzük. A választó következtetések második premisszái Zsegalin-műveletet, diszjunkciót, vagy összeférhetetlenséget kifejező "vagy"-ot tartalmaznak. A feltételes következtetések második premisszáiban pedig implikáció vagy ekvivalencia van. Az általános következtetés teszt tartalmazza a kategorikus szillogizmusokat. Az első alakzat következtetési sémáira négy, a továbbiakra pedig három-három feladatot készítettünk.

A feladatokat kiegészítéses formában fogalmaztuk meg. Valamennyi feladat két premisszát, kettő, ill. három változót tartalmaz. A kívánt konklúzió helyét pontokkal jelöltük, - és ha szükséges volt - megadtuk a konklúzió logikai alanyát. A megoldások értékelésének módja egyszerű alternatív osztályozás volt. Ha a gyerekek a helyes konklúziót választották, akkor 1 pontot kaptak, ha nem, nullát. De akkor is nulla pontot kaptak a tanulók, ha a következtetésben szereplő valamelyik premisszát szó szerint megismételve, triviális következtetést írtak.

A továbbiakban először az egyedi, majd az általános következtetés feladatainak eredményeit elemezzük. Mindkét esetben először a feladatokban nyújtott teljesítményeket, ezután a fejlődési folyamatokat, az összefüggéseket és a tesztek eredményeit tárgyaljuk. Végül az összes következtetést együtt is vizsgáljuk.

Az egyedi következtetés

Az egyedi következtetés teljesítményei feladatonként

Az egyedi következtetés teszt 16 feladatot tartalmaz, három szubtesztbe sorolva. Az elvileg lehetséges feladatszámot nem tudtuk a kijelentéslogikai következtetési sémák esetében megadni, hiszen a premisszák számának a növelésével tetszőlegesen sok helyes következtetési sémát alkothatunk. Úgy gondoltuk, hogy a premisszák és a sémában szereplő műveletek számának a növelése feltétlenül teljesítménycsökkenést okoz, de a mennyiségi kiterjesztés egy határon túl nem is szükséges, sem a hétköznapi, sem a tudományos kommunikáció esetében.

Az egyedi következtetésben a kijelentésképzés összes alpműveletét feladattá kívántuk fogalmazni, azzal a megkötéssel, hogy két premisszánál, három változónál és három különböző műveletnél többet nem tartalmazhat egy-egy feladat. (Leszámítva természetesen a premisszákat összekötő konjunkciót.) Így készítettük a mellékletben szereplő teszteket.

Az egyedi következtetés tesztje három szubtesztet tartalmaz. A következtetési formák ilyen csoportosításának gyakorlati jellegű oka van. Tesztjeink bemérésekor azt tapasztaltuk, hogy a jó megoldások százalékos eloszlását leginkább az befolyásolta, hogy a második premissza milyen műveletet

tartalmaz. Ezt a tapasztalatot felhasználva csoportosítottuk a második premissza művelete szerint a kijelentéslogikai következtetéseket. Kapcsoló következtetésnek azokat a sémákat nevezzük, amelyeknek a második premisszája egytagú, (tehát egyszerűen konjunkcióval kapcsolódik) vagy a második premissza két változót tartalmaz, amelyek állító- vagy tagadó kapcsolással vannak összekötve. Értelemszerűen a választó következtetés második premisszája valamilyen választást, a feltételes következtetésekéi pedig feltételképzés műveleteket tartalmaznak.

Az adatok számítógépes feldolgozása és elemzése után azonban a műveletek között olyan összefüggéseket is találtunk, amelyek módosítják a második premissza szerinti osztályozást. Ezeket most, a teljesítmények elemzése során ismertetjük.

Az 1. táblázat tartalmazza az egyedi következtetés tesztben elért eredményeket. A három minta adatait egymás mellett soroljuk fel. Az első adat a jó válaszok átlaga, a második a szórása, a harmadik pedig a relatív szórása. A negyedik sorban a jó megoldást nyújtó tanulók aránya szere-

AZ EGYEDI KÖVETKEZTETÉS FELADATAINAK EREDMÉNYEI

Feladatok		10 évesek				14 évesek				17 évesek			
		\bar{X}	S	V_x	%	\bar{X}	S	V_x	%	\bar{X}	S	V_x	%
KAPCSOLÓ KÖVETKEZTETÉS	a	0,85	0,36	41,6	85,3	0,82	0,39	47,2	81,8	0,90	0,30	33,6	89,9
	b	0,52	0,50	95,6	52,4	0,75	0,43	57,4	75,2	0,68	0,47	68,8	68,1
	c	0,75	0,44	58,2	74,8	0,78	0,41	53,2	78,0	0,80	0,40	50,5	79,8
	d	0,52	0,50	95,6	52,4	0,73	0,44	60,8	73,0	0,70	0,46	66,1	69,7
	e	0,86	0,35	40,5	86,0	0,87	0,34	38,9	86,9	0,91	0,29	32,0	90,8
	f	0,43	0,50	114,7	43,4	0,55	0,50	90,2	55,2	0,75	0,44	58,3	74,8
	g	0,63	0,48	77,0	62,9	0,72	0,45	61,9	72,3	0,64	0,48	75,5	63,9
	h	0,23	0,42	183,2	23,1	0,43	0,49	116,1	42,6	0,57	0,50	87,5	57,1
VÁLASZTÓ KÖVETKEZTETÉS	a	0,62	0,49	79,3	61,5	0,38	0,49	127,2	38,3	0,32	0,47	146,6	31,9
	b	0,14	0,35	248,9	14,0	0,20	0,40	197,7	20,4	0,18	0,39	210,9	18,5
	c	0,12	0,32	273,2	11,9	0,11	0,31	285,7	10,9	0,22	0,41	190,0	21,8
FELTÉTELES KÖVETKEZTETÉS	a	0,22	0,42	186,9	22,4	0,23	0,42	184,3	22,8	0,28	0,45	162,1	27,7
	b	0,54	0,50	92,9	53,8	0,79	0,40	51,0	79,4	0,77	0,42	54,4	77,3
	c	0,55	0,50	90,3	55,2	0,63	0,48	76,4	63,2	0,55	0,50	90,0	55,5
	d	0,78	0,41	52,8	78,3	0,75	0,43	58,0	74,9	0,63	0,48	76,9	63,0
	e	0,55	0,49	90,3	55,2	0,65	0,48	74,0	64,7	0,77	0,42	54,4	77,3

1. táblázat

pel %-ban. A szórásból és az átlagból a másik két adat is könnyen kiszámítható, de a könnyebb áttekintés kedvéért ezeket is feltüntettük a táblázatokon.

A legjobb teljesítményt mindhárom korosztály tanulói a kapcsoló következtetésben érték el. (A szubteszt átlagok az életkor növekedésével így változnak: 60,0%, 70,6% és 74,3%.) Ez az eredmény teljesen megegyezik azzal, amit már a kijelentésképzés eredményeinél is tapasztaltunk, (Csirikné 1986/a és 1986/b) hogy t.i. a tanulók nagy többségénél először a konjunkció és a "sem-sem"-művelet alakul ki, mindegyik életkorban ezek a műveletek a legkönnyebbek. Ez azonban nem elég az ilyen jó teljesítményhez, hiszen ezekben a következtetésekben olyan műveletek is szerepelnek, amelyeket a tanulók nem ismernek. Az implikáció például négy feladatban is ott van. Mi akkor az oka, az ilyen magas teljesítményeknek? Véleményünk szerint két fő oka van. Az egyik az, hogy az anyanyelv elsajátítása közben megtanulunk számtalan nyelvi-logikai következtetési sémát is, mivel a nyelv grammatikai-szemantikai struktúrái tartalmazzák azokat is. Ezt az állításunkat a deduktív gondolkodással kapcsolatos pszichológiai vizsgálatok messzemenően alátámasztják (ld. például: Falmagne, 1975). Van azonban egy másik ok is, amellyel a szakirodalomban még nem találkoztunk. Ez az implikáció műveletével kapcsolatos. Amikor az implikáció teljes értéktáblázatának működését vizsgáltuk (ld. a fent idézett tanulmányokat), azt tapasztaltuk, hogy ez a művelet gyakorlatilag nem alakul ki a tanulóknál, de még az egyetemistákban sem. Ott is jeleztük, hogy ez a kommunikációban valószínűleg nem okoz komoly gondokat, mivel az értéktáblázatnak azt a két sorát, amelyet legtöbbször és általában használunk, (amikor igaz a feltétel) már a 10 éves tanulók 60%-a tudja.

Nem minden helyes következtetési séma feltételezi a benne szereplő műveletek teljes értéktáblázatának a működését. Így van ez az implikáció esetében is. Csak emlékeztetőül foglaljuk össze, hogy egy kijelentéslogikai séma akkor és csak akkor igaz, ha azokban a sorokban, ahol a premisszák valamennyien igaz logikai értéket vesznek fel, ott a konklúzió logikai értéke is igaz. Ha a feladatokban szereplő implikáció értéktáblázata első két sorának valamelyikére van szükség a helyes konklúzió levonásához, akkor a feladat tanulói megoldásai kimagaslóan jók. Ilyen jó eredményű feladatunk például a következtetés "a" feladata, amelynek sémáját a kijelentéslogikában külön név is jelöli: modus ponens. Ellenőrizzük a hipotézisünket!

A feladat premisszái: $p \Rightarrow q$, p ; konklúziója: q . Készítsük el értéktáblázatát!

p	q	$p \Rightarrow q$	p	q
i	i	i	i	i
i	h	h	i	h
h	i	i	h	i
h	h	i	h	h

Csak az első, bekeretezett sorban igaz egyszerre mindkét premissza és a konklúzió is. Tehát itt az implikáció értéktáblázatának a tanulók által ismert első sorát kellett csak alkalmazni. A feladat könnyűségéhez természetesen az is hozzájárult, hogy csak két változót, és tulajdonképpen egyetlen műveletet tartalmaz.

Ha viszont a feltűnően alacsony teljesítményű feladatok struktúráját vizsgáljuk meg az előbbi módon, akkor azt látjuk, hogy ott az implikáció azon sorai valamelyikének a működésére lett volna szükség, amelyek kialakulatlanok. Ilyen például a választó következtetés "b" feladata.

Premisszái: $p \Rightarrow q$, $p \nabla q$; konklúziója: $\bar{p} \wedge q$.

Értéktáblázata:

p	q	$p \Rightarrow q$	$p \nabla q$	$\bar{p} \wedge q$
i	i	i	h	h
i	h	h	i	h
h	i	i	i	i
h	h	i	h	h

A konklúzió tehát a harmadik sorban igaz, ez pedig azon soroknak az egyike, amelyeket még a 17 éves tanulók sem tudnak.

Ugyanez az érdekes jelenség figyelhető meg az ekvivalenciát tartalmazó következtetési sémák esetében is. Ha alacsony a teljesítmény, akkor igen nagy valószínűséggel az az oka, hogy az ekvivalencia értéktáblázatának pontosan arra a sorára lett volna szükség, amely a tanulók jó részének ismeretlen. (Ha a p és a q is hamis.) Erre példa a választó következtetés "c" feladata, amelynek (és a továbbiaknak sem) az értéktáblázatát már nem írjuk fel.

Visszatérve a kapcsoló következtetés szubteszt teljesítményeire elmondhatjuk, hogy az előbb elemzett okok miatt a teljesítmények általában magasak. A "h" feladat eredménye nem csupán azért gyengébb, mert az implikáció táblázatának a "hiányzó" sorait kellene a tanulóknak tudniuk, hanem azért is, mert ez a feladat már három változót, és háromféle műveletet is tartalmaz.

A választó következtetés szubteszt eredményei a leggyengébbek. (Átlagai: 29%, 23,2% és 24,1%) Összesen három feladata van, amelyek közül a "b"-t és a "c"-t már elemeztük. Az "a" feladatban nyújtott tanulói teljesítmények jók, mivel ez a következtetési séma csak két változót tartalmaz, implikáció vagy ekvivalencia nincs benne.

A feltételes következtetés szubtesztben nyújtott teljesítményeknek kellett volna a leggyengébbeknek lenniük, ha a kijelentésképzés tesztek eredményeinek konzekvenciáit "egy az egyben" lehetne a következtetéseknél is érvényesíteni. De már láttuk, hogy nem így van, a következtetéseknél nem mindig derül ki, hogy a teljes értéktáblázat nem működik. Vagyis akkor is lehet helyes a konklúzió, ha a következtetésekben működő műveletek értéktáblázatát csak részlegesen

tudják a tanulók.

A feltételes következtetés egyetlen feladata rontja a szubtesztben elért jó teljesítményeket, ez az "a" feladat (22,4%, 22,8% és 27,7%). Három változót és kétféle műveletet tartalmaz, de ezek egyike implikáció. Ha elkészítjük az értéktáblázatát azt látjuk, hogy a premisszák két sorban igazak együtt. E sorok egyike az, amikor az implikáció előtagja (a feltétel) hamis. Valószínűleg ez az oka a teljesítményelmaradásnak.

Az egyedi kijelentésképzés feladatainak eredményeit összefoglalva elmondhatjuk, hogy a vizsgált feladatokban átlagosan 50,0% feletti eredményt mutatnak a tanulói teljesítmények. (A tesztátlag: 53,0%, 61,0% és 60,2%). A magas teljesítményeket elsősorban a nyelvi struktúrák hatásának és a vizsgált műveletek (implikáció és ekvivalencia) speciális jellemzőinek tulajdonítjuk. A teljesítményingadozásnak strukturális okai vannak: az értéktáblázat bizonyos sorai nem működnek.

A következő részben a vizsgált következtetési sémák fejlődésének folyamatait elemezzük.

Az egyedi következtetés feladatainak fejlődési folyamatai

Az egyedi következtetés fejlődési görbéit az 1.-3. ábrákon foglaltuk össze. A kapcsoló következtetés a vizsgált életkori intervallumban átlagosan 14%-nyit fejlődik. A fejlődés visszaesés nélküli, és a kijelentésképzés szubtesztjeknél tapasztaltakkal szemben 10-14 éves kor között nagyobb arányú, mint 14-17 éves korban. Ugyanez a jelenség ismétlődik meg a harmadik szubtesztnél, a feltételes következtetésnél is (53,0%, 61,0% és 60,2%). Itt azonban 14-17 éves kor között stagnálás, némi visszaesés tapasztalható. Tehát 14-17 éves korban az egyszerűbb következtetési formák "érnek be".

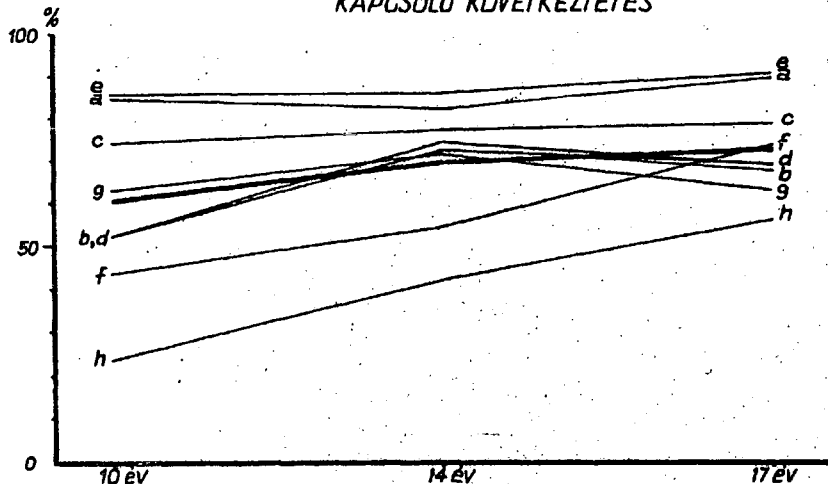
Miért az egyszerűbbek? A feladatok teljesítményeinek elemzésekor láttuk, hogy a teljesítmények azokban a feladatokban jók, amelyek a tartalmazott műveletek igazságtáblázatának azokat a részeit működtetik, amelyeket a tanulók már tudnak. Azokban a következtetési sémákban, amelyekben az implikációnak és az ekvivalenciának a hiányzó (a tanulók által nem ismert) sora(i) szükséges(ek), az eredmények jóval gyengébbek, és a fejlődés mértéke igen kicsi.

Igy van ez a választó következtetés "b" és "c" feladatainál is. Miattuk a szubteszt átlaga alacsony, (29,1%, 23,2% és 24,1%) és 10-14 éves korban visszaesés következik be, ahonnan 17 éves korig csak 1%-nyi a pozitív irányú változás.

Ha az egyedi következtetés feladatok nagyobb részének igen jó százalékarányát nézzük, felmerül az a kérdés, hogy vajon ezek a következtetési formák hány éves korban kezdenek el fejlődni? Valószínűleg igen korán.

AZ EGYEDI KÖVETKEZTETÉS MŰVELETEINEK FEJLŐDÉSE

KAPCSOLÓ KÖVETKEZTETÉS



$$a) \frac{p \rightarrow q}{p} \frac{q}{q}$$

$$b) \frac{p \rightarrow q}{\neg q} \frac{\neg p}{\neg p}$$

$$c) \frac{p \vee q}{\neg p} \frac{q}{q}$$

$$d) \frac{p \leftrightarrow q}{p} \frac{q}{q}$$

$$e) \frac{p \vee q}{\neg p} \frac{q}{q}$$

$$f) \frac{p \vee q}{p \vee r} \frac{q \wedge r}{q \wedge r}$$

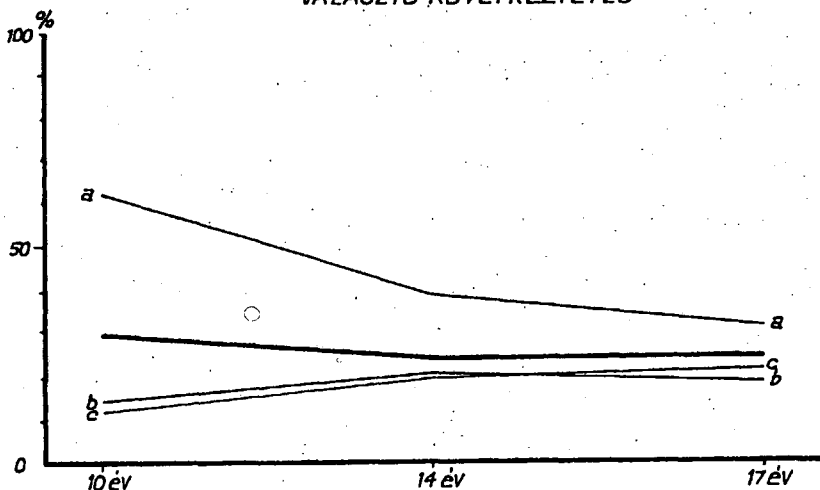
$$g) \frac{p \leftrightarrow q}{q \wedge r} \frac{r \wedge p}{r \wedge p}$$

$$h) \frac{p \rightarrow q}{q \vee r} \frac{p \wedge \neg q}{p \wedge \neg q}$$

1. ábra

AZ EGYEDI KÖVETKEZTETÉS MŰVELETEINEK FEJLŐDÉSE

VÁLASZTÓ KÖVETKEZTETÉS



$$a) \frac{p \vee q}{p \wedge q} \frac{p \vee q}{p \vee q}$$

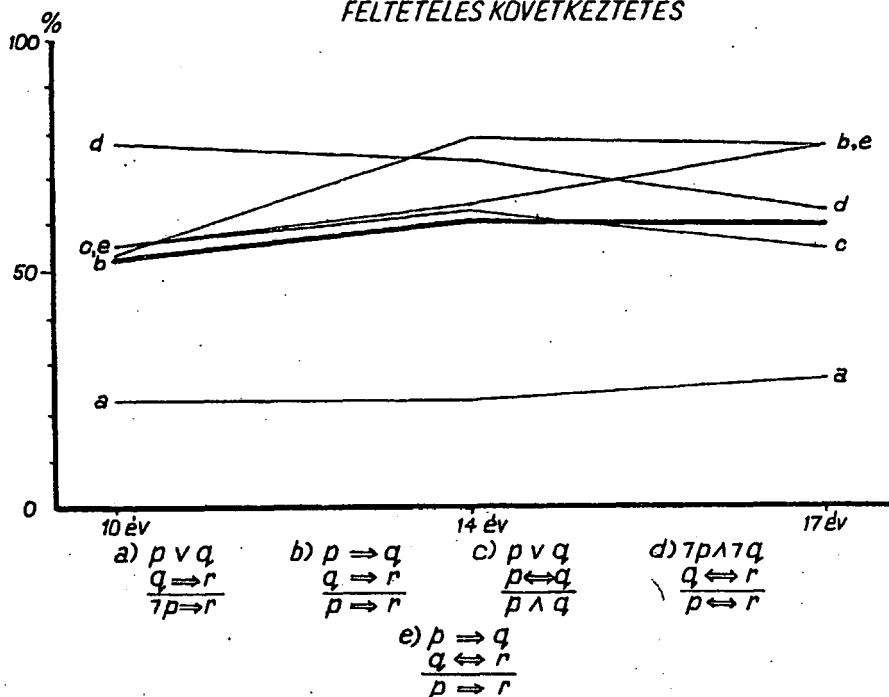
$$b) \frac{p \rightarrow q}{p \vee q} \frac{\neg p \wedge q}{\neg p \wedge q}$$

$$c) \frac{p \leftrightarrow q}{p \wedge q} \frac{p \vee q}{p \vee q}$$

2. ábra

AZ EGYEDI KÖVETKEZTETÉS MŰVELETEINEK FEJLŐDÉSE

FELTÉTELES KÖVETKEZTETÉS



3. ábra

Egy kijelentéslogikai séma, az ún. láncszabály (feltételes következtetés "b" feladat) kialakulásáról és korai fejlődéséről magyar gyermekek adatai is rendelkezésre állnak. Nagy József, az 5-6 éves gyermekek iskolakészültségéről írt könyvében a fejlettség egyik mutatója a következtetések kialakulása (Nagy, 1980. 98.o.). A szerző a mérést 3-8 éves gyermekekkel végezte, a következő módon: a kísérletvezető megkérte a gyerekeket, hogy az általa felolvasott mondatokat fejezzék be. A feladatszituáció a mienkkel nem összehasonlítható, mivel saját vizsgálatunkban a gyerekeknek írott szöveget kell megérteniük, ami a szóbeli megoldásnál nehezebb. A láncszabály feladata Nagy József vizsgálatában a következőképpen hangzott el:

Ha elesek, akkor piszkos leszek, ha pedig piszkos leszek, akkor kikapok. Tehát ha elesek, akkor(kikapok).

A mi megfelelő feladatunk:

Ha esik az eső, sár van. Ha sár van, akkor, bepiszkólik a cipőm. Tehát ha esik az eső, akkor

.....(bepiszkolódik a cipőm).

A láncszabályt a 3 évesek 25%-a, az 5 évesek 56,3%-a, a 7 évesek 70,9%-a, a 8 éveseknek pedig 86,7%-a tudta. A mi mérésünk 10 éveseknek 53,8%-a, 14 éveseknek 79,4%-a, 17 éveseknek pedig 77,3%-a oldotta meg jól a feladatát.

A többi feladatunkkal megegyező struktúrájú feladatot, korábbi életkorból származó magyar adatokkal sajnos nem találtunk. Ez az egy is óvatosságra int: Nem szabad a feladatainkban tapasztalható magas százalékarányok miatt azt hinnünk, hogy 10-14 éves kor között valamilyen látványos arányú fejlődés van. Mindenképpen szükségesnek látszik a fiatalabb életkorú gyerekekkel a mérés.

Az egyedi következtetés tesztre jellemző fejlődési folyamatokat összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a vizsgált kijelentéslógikai következtetési sémák 10-14 éves kor között mintegy 6%-nyit fejlődnek, 14-17 éves kor között azonban a fejlődés lényegében stagnál. A teljes teszt átlagai így alakulnak: 53,0%, 59,3% és 60,2%.

Az egyedi következtetés összefüggésvizsgálata

A következtetések belső összefüggéseinek vizsgálatához a korrelációs együtthatókat és a korrelációs mátrixból kiinduló klaszteranalízist használjuk fel. Az elemzés során először a feladatok és a képzett változók korrelációit, majd a klaszteranalízis ábrájának segítségével a feladatok empirikus csoportosulását vizsgáljuk.

Mivel feltételezésünk szerint a kijelentésképzés műveleteinek bizonyos fokú kialakultsága szükséges a következtetések működtetéséhez, a következtetések esetében azt is megnézzük, hogy a feladatok milyen mértékben korrelálnak a kijelentésképzés összevont mutatójával (Csirikné 1986/b). Vagyis: azt is ellenőrizzük, hogy van-e, és milyen szorosságu a kapcsolat a két feladatrendszer között.

A 2. táblázat tartalmazza az egyedi következtetés és a megfelelő műveletek közötti korrelációs együtthatókat. A hely kémelése végett a nullát és a tizedesvesszőket mindenütt elhagytuk. A táblázat vastagon keretezett részeiben a feladatok saját szubtesztbeli mutatókkal való korrelációja szerepel, természetesen ezek az együtthatók a legmagasabbak.

Az együtthatók értéke 5%-os szinten szignifikáns ($r_{\text{kt}} = 0,087$), egy kivétellel. A választó következtetés "a" feladata a kijelentésképzés mutatójával nem korrelál. A szignifikáns korrelációk közül a legalacsonyabban a választó következtetés "b" feladata korrelál az általános következtetés mutatójával (0,09), a legmagasabb az együttható a kapcsoló következtetés "d" feladata és a kapcsoló következtetés mutatója között (0,80).

Az egyedi következtetés mutatójával legmagasabban a kapcsoló következtetés feladatai korrelálnak, ezen belül is az előbb említett, közepesen nehéz "d" feladat. A többi összevont mutatóval is ez a szubteszt mutatja a legszorosabb kapcsolatot. De amíg a saját szubteszttel és teszttel a kö-

AZ EGYEDI KÖVETKEZTETÉS FELADATAINAK KORRELÁCIÓI

Feladat		Egyedi következtetés szubtesztjei			Egyedi Általános következtetés		Összes	Kijelentés képzés	Nyelvi-logikai képesség
		Kapcsoló köv.	Választó köv.	Feltételes köv.					
KAPCSOLÓ KÖVETKEZTETÉS	a	64	12	26	54	32	47	21	25
	b	76	14	35	66	42	60	36	41
	c	71	12	36	62	35	53	30	35
	d	80	15	39	70	43	62	37	42
	e	69	22	39	65	39	57	32	36
	f	52	21	38	53	35	49	31	35
	g	49	12	31	47	37	44	25	29
	h	59	13	46	59	45	58	48	52
VÁLASZTÓ KÖVETKEZTETÉS	a	19	61	18	34	11	23	0	12
	b	17	59	16	31	9	21	10	11
	c	13	45	9	22	13	19	15	17
FELTÉTELES KÖVETKEZTETÉS	a	18	8	45	29	24	30	27	29
	b	38	19	63	53	37	49	24	29
	c	27	9	56	38	14	29	12	14
	d	38	18	58	50	31	44	22	26
	e	41	10	63	52	38	50	39	42

2. táblázat

zepesen nehéz feladatok korrelálnak leginkább, az összes következtetéssel, a kijelentésképzéssel és a nyelvi-logikai képességgel az "a" feladat korrelál a legmagasabban, amely a szubteszt legnehezebb feladata. Ez a kapcsoló következtetés "h" feladata, amelyben az implikációt a gyerekek nem jól értelmezik (ld: 2.1.1 pontban).

A választó következtetés korrelációs együtthatói a legacsonyabbak. Úgy tűnik, hogy ezek a következtetési sémák alkalmasak a legkevésbé arra a célra, hogy a tanulók logikai képességeit mérjék.

A feltételes következtetés feladatai a másik két szubtesztéhez képest közepesen korrelálnak a mutatókkal. A "b" "d" és az "e" feladatok igen szoros kapcsolatot jeleznek a többi következtetéssel. A kijelentésképzéssel és logikai képességgel erősen már csak az "e" feladat korrelál. Ez olyan speciális feladat, amelyben az elért teljesítmény az egyedi következtetés feladatok teljesítményeinek középmezőnyében helyezkedik el, holott az érvényes konklúzió levonásához az implikáció értéktáblázatának azon soraira is szükség van, amelyekben a feltétel hamis. Hogy mégis viszonylag jók az eredmények, azt egyértelműen a nyelvi struktúra hatásának tulajdonítjuk. Ugyanis olyan ismert, és a művelt köznyelvben gyakori a feladat nyelvi struktúrája, hogy emiatt feltehető-

en a tanulók jó része "automatikusan" tudja.

Az egyedi következtetés feladatainak korrelációs együtt-hatói alapján készült klaszteranalízis eredményét a 4. ábra tartalmazza. A dendrogramon hely hiányában nem tudtuk fel-tüntetni a feladatok logikai szerkezetét, ezért az ábra alatt külön írtuk fel azokat.

A feladatok két, egymással össze nem függő osztályra bomlanak. A népesebb klaszterbe 12 feladat tartozik. A kap-csoló következtetés első öt feladata igen szoros összefüg-gést mutat egymással (0,45). A hatodik feladat ("f") már 0,30-as szinten a feltételes következtetés "b" feladatához kapcsolódik. A feltételes következtetés "a" feladata vi-szont a választó következtetés "a" feladatával tartozik össze, 0,15-ös szinten. A másik két választó következtetés ugyan, még ebbe a klaszterbe tartozik, de csak 0,02-es sin-ten, tehát alig tartoznak össze. A hátralevő négy feladat egészen külön csoportot képez. Közöttük vannak az előző pon-tokban tárgyalt speciálisan elkülönülő teljesítményű felada-tok.

Az első tájékoztató mérésen alapuló belső elrendezés, amelynek alapján a szubteszteket képeztük, részben igazoló-dott. A feladatok többsége jelez ugyan valamilyen, a szub-tesztekhez hasonló belső tagozódást, tehát többségük a közös osztályban maradt, de ezen belül nem ott csoportosulnak, ahol a szubteszthatárok vannak, és négy feladatunk tulajdon-képpen külön szubtesztet képezhetne.

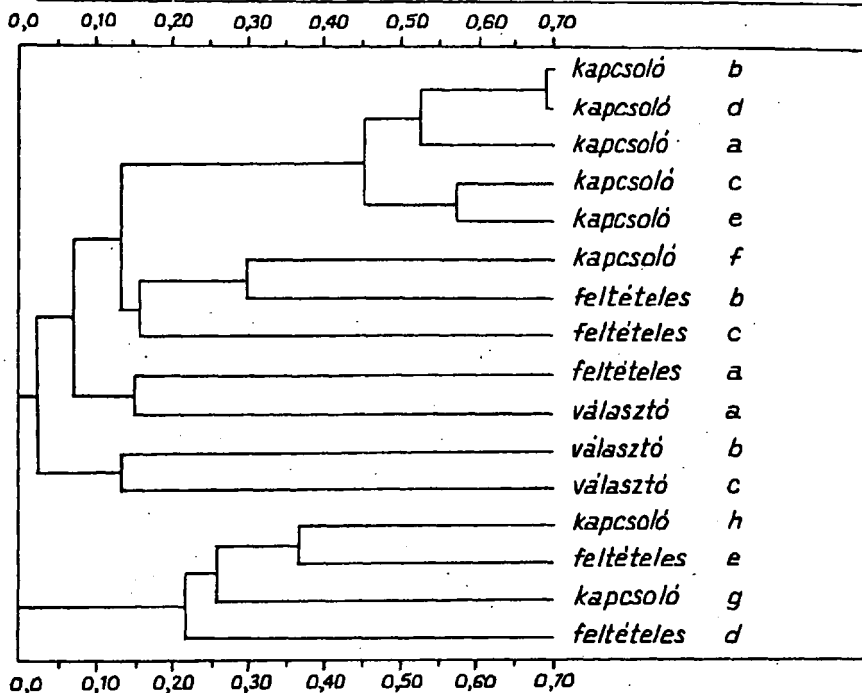
Az általános következtetés

Az általános következtetés feladatai kategorikus szillo-gizmusok nyelvi interpretációi. A klasszikus formális logi-kában sokat foglalkoztak a kategorikus kijelentésekkel, és a belőlük összeállított következtetési sémákkal. A 256 katego-rikus szillogizmusból 15 fejez ki helyes következtetési sé-mát, 9 pedig egzisztenciális premissza kiegészítésével lesz helyes. A kiegészítés nélkül helyes következtetési sémákat kifejező kategorikus szillogizmusokat fogalmaztuk feladattá. Ezt a választásunkat az motiválta, hogy a pszichológiai iro-dalomban a századfordulótól kezdve találtunk vizsgálati ada-tokat a kategorikus szillogizmusok egyes formáival kapcso-latban.

A 15 helyes kategorikus szillogizmusból 13-ra van fel-a-datunk. Eredetileg mindegyik formára készítettünk feladat-változatokat, de technikai okok miatt két feladatot elhagy-tunk. Így az első és a negyedik alakzat formáinak mindegyike szerepel tesztünkben, a második és harmadik alakzathoz azon-ban egy-egy forma hiányzik. (Az IEA, illetve az EIO formák.)

A szubtesztbe sorolás szempontja adott, mivel az érvé-nyes szillogizmusoknak négy alakzata lehetséges. Minden alakzat feladatai egy-egy szubtesztet képeznek. A feladato-kat az egyedi következtetéshez hasonlóan kiegészítéses for-mában fogalmaztuk meg. A kiegészítendő sorban mindig megne-

AZ EGYEDI KÖVETKEZTETÉS FELADATAINAK KLASZTERANALÍZISE



A FELADATOK KIJELENTÉSLOGIKAI SZERKEZETE

KAPCSOLÓ KÖVETKEZTETÉS	FELTÉTELES KÖVETKEZTETÉS	VÁLASZTÓ KÖVETKEZTETÉS
$a = \frac{p \Rightarrow q}{p}$	$a = \frac{p \vee q}{q \Rightarrow r}$	$a = \frac{p \vee q}{p \wedge q}$
$b = \frac{p \Rightarrow q}{\neg q}$	$b = \frac{p \Rightarrow q}{q \Rightarrow r}$	$b = \frac{p \Rightarrow q}{p \vee q}$
$c = \frac{p \vee q}{\neg p}$	$c = \frac{p \vee q}{p \wedge q}$	$c = \frac{p \Rightarrow q}{p \wedge q}$
$d = \frac{p \Leftrightarrow q}{p}$	$d = \frac{\neg p \wedge \neg q}{q \Rightarrow r}$	
$e = \frac{p \vee q}{\neg p}$	$e = \frac{p \Rightarrow q}{q \Rightarrow r}$	
$f = \frac{p \vee q}{p \wedge r}$		
$g = \frac{p \Leftrightarrow q}{q \wedge r}$		
$h = \frac{p \Rightarrow q}{\neg p \wedge r}$		

4. ábra

veztük azt a terminust, amire vonatkoztatva kértük a hiányzó sort kiegészíteni. Az értékelés módja az alternatív osztályozás volt.

Az általános következtetés teljesítményei feladatonként

A feladatokban elért tanulói teljesítményeket a 3. táblázatban foglaltuk össze. A három életkor adatait egymás mellett tüntettük fel, a következő sorrendben: az első a feladatban elért átlagos pontszám, a második ennek a szórása, a harmadik a relatív szórása. A negyedik adat a jó megoldást nyújtó tanulók aránya százalékban.

Az első alakzathoz négy feladat tartozik. A kategorikus kijelentések lehetnek: általános állító (A); általános tagadó (E), részleges állító (I) és részleges tagadó (O) formájúak. Az első alakzat feladatai közül az elsőnek a premissái és a konklúziója is általános állító alakú, tehát tagadást és egzisztenciális kvantort nem, csak univerzális kvantort tartalmaz ez a következtetési séma. A szakirodalmi adatoknak és várakozásunknak megfelelően ebben a feladatban a legmagasabbak a teljesítmények (76,2%, 62,7% és 95,0%).

AZ ÁLTALÁNOS KÖVETKEZTETÉS FELADATAINAK EREDMÉNYEI

Feladatok		10 évesek				14 évesek				17 évesek			
		\bar{x}	S	V_x	%	\bar{x}	S	V_x	%	\bar{x}	S	V_x	%
ELSŐ ALAKZAT	a	0,76	0,43	56,0	76,2	0,63	0,48	77,3	62,7	0,95	0,22	23,1	95,0
	b	0,63	0,48	77,0	62,9	0,79	0,41	51,8	78,9	0,89	0,31	35,2	89,1
	c	0,56	0,50	89,1	55,9	0,45	0,50	110,3	45,2	0,92	0,28	30,4	91,6
	d	0,40	0,49	123,3	39,9	0,31	0,46	148,2	31,3	0,82	0,39	47,8	81,5
MÁSODIK ALAKZAT	a	0,34	0,47	141,2	33,6	0,58	0,49	85,0	58,1	0,55	0,50	91,5	54,6
	b	0,19	0,39	208,0	18,9	0,72	0,45	62,2	72,1	0,54	0,50	93,1	53,8
	c	0,24	0,43	179,7	23,8	0,58	0,49	85,0	58,1	0,74	0,44	59,6	73,9
HARMADIK ALAKZAT	a	0,41	0,49	121,5	40,6	0,18	0,39	210,8	18,4	0,72	0,45	62,2	72,3
	b	0,72	0,45	62,5	72,0	0,40	0,49	122,9	39,9	0,88	0,32	36,7	88,2
	c	0,48	0,50	105,4	47,6	0,38	0,49	126,7	38,4	0,72	0,45	62,2	72,3
NEGYEDIK ALAKZAT	a	0,42	0,50	118,0	42,0	0,40	0,49	122,9	39,9	0,46	0,50	108,3	46,2
	b	0,43	0,50	114,7	43,4	0,38	0,49	126,7	38,4	0,49	0,50	102,9	48,7
	c	0,31	0,46	148,1	31,5	0,50	0,50	100,3	49,9	0,76	0,43	55,7	76,5

3. táblázat

A második feladat következtetési sémájában két általános tagadó kategorikus kijelentés is van, a teljesítmények ennek megfelelően kissé csökkennek (62,9%, 78,9%, 89,1%). A harmadik és negyedik feladat már részlegesen állító és -tagadó premisszákat is tartalmaz, a teljesítmények csökkenő tendenciája folytatódik. (A "d" feladatban: 39,3%, 31,3% és 81,5%.)

A második alakzat feladatai tartalmazzák a legnagyobb arányban olyan formájú kijelentéseket, (E és O) amelyek pszichológiailag megnehezítik a feladatmegoldást. Elsősorban a beépített tagadás miatt. Ha a tagadás nem általános, hanem csak részleges, ez a teljesítménycsökkentő tendencia felerősödik.

A harmadik és negyedik alakzat sémái és ennek megfelelően a feladatok is, kisebb arányban tartalmazzák tagadó formákat, ezért a teljesítmények magasabbak, de elmaradnak az első alakzat eredményeitől.

Az általános következtetés feladatainak eredményeit összefoglalva megállapíthatjuk, hogy azok egybevágóan a korábbi pszichológiai vizsgálatok eredményeivel. A kategorikus szillogizmusok ismeretét vizsgálva az idézett szerzők megállapították, hogy a premisszák formája lényeges befolyást gyakorol a teljesítményre (Woodworth-Sells, 1935). A legkönnyebben minden korosztály az általános állító kijelentéseket érti, a legtöbb nehézséget a részlegesen tagadó premisszák jelentik. De a tagadás általános formában is nehezebb, mint a részleges állítás. (Falmagne, 1975; Osherson, 1974).

A második teljesítménymódosító dimenzió az univerzális, illetve az egzisztenciális kvantor használata. Az univerzális kvantor a "természetesebb", az egzisztenciális kvantor értelmezési nehézségeket okozhat. Így van ez a mi tanulóinknál is.

Az általános következtetés feladatainak fejlődési folyamatai

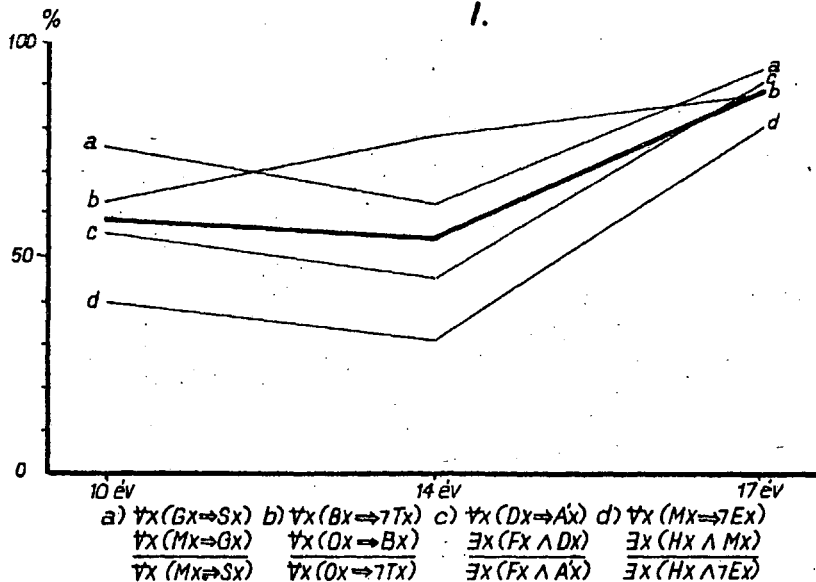
A fejlődési görbéket alakzatonként az 5-8. ábrákon foglaltuk össze. Az első alakzat feladataiban nyújtott tanulói teljesítmények átlagértékei jutnak el a legmagasabb szintre 17 éves korra. A 17 évesek teljesítményeit tekintve ezután a harmadik, majd kis különbséggel a második és a negyedik alakzat feladatai következnek.

Ha a méréseink szerinti induló szintet tekintjük, akkor csak a második és negyedik alakzat sorrendjében van módosulás. Legnagyobb mintánk, a 14 évesek eredményei azonban egészen érdekes tendenciát jeleznek. A második szubtesztet kivéve, (ahol a legmagasabb a tagadást tartalmazó kategorikus kijelentések aránya) mindenütt visszaesés tapasztalható 10-től 14 éves korig. Hogy a kijelentésképzés műveletei 10-14 éves kor között csak igen kis mértékben fejlődnek, már tapasztaltuk (Csirikné, 1986/b).

Itt azt látjuk, hogy az általában könnyebb szubtesztek-

AZ ÁLTALÁNOS KÖVETKEZTETÉS MŰVELETEINEK FEJLŐDÉSE

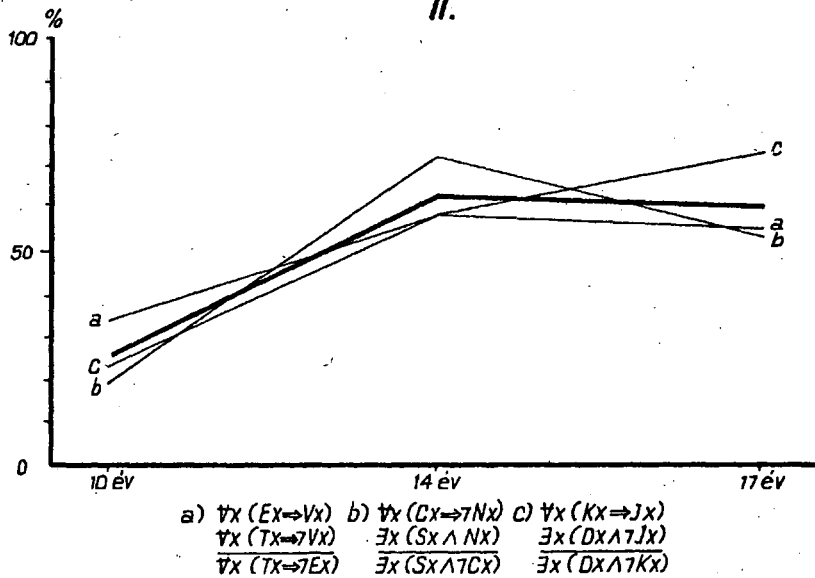
I.



5. ábra

AZ ÁLTALÁNOS KÖVETKEZTETÉS MŰVELETEINEK FEJLŐDÉSE

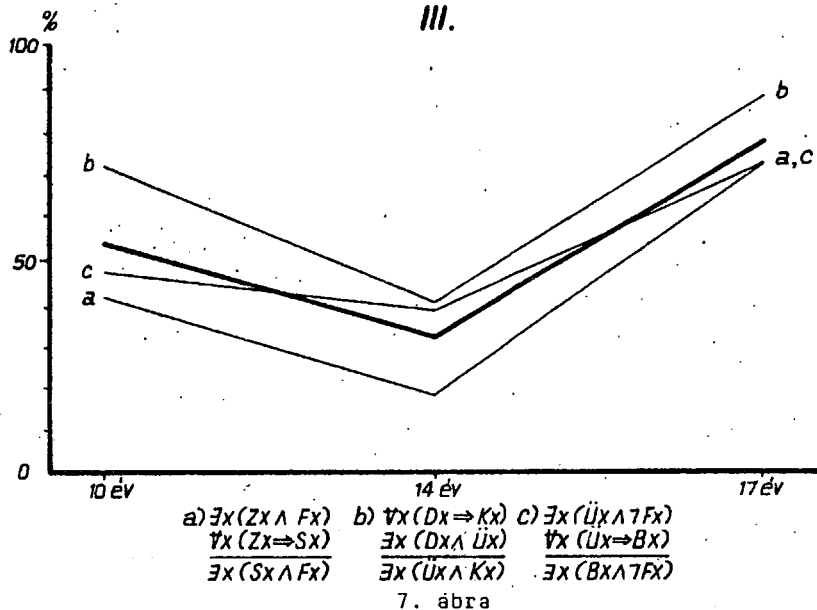
II.



6. ábra

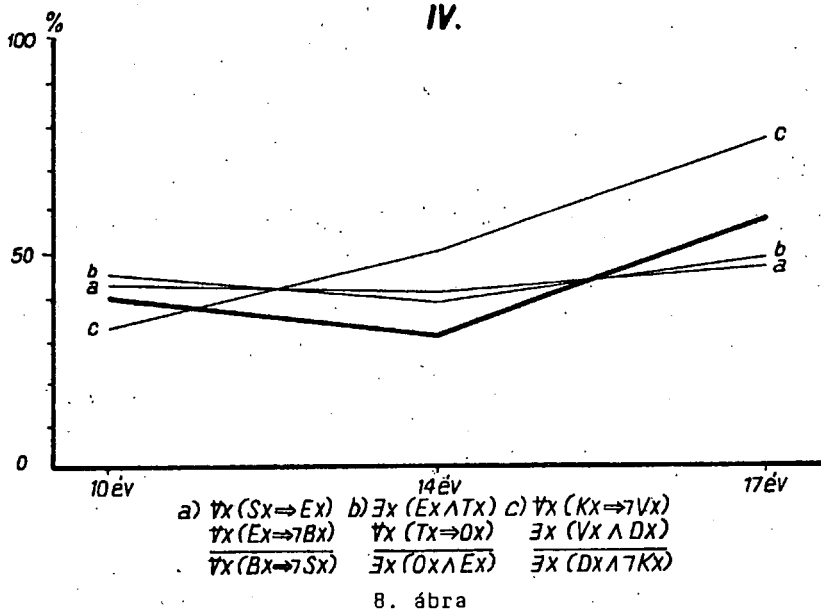
AZ ÁLTALÁNOS KÖVETKEZTETÉS MŰVELETEINEK FEJLŐDÉSE

III.



AZ ÁLTALÁNOS KÖVETKEZTETÉS MŰVELETEINEK FEJLŐDÉSE

IV.



ben alacsonyabb a 14 évesek teljesítménye, mint a 10 éveseké. A második alakzat feladataiban viszont, ahol általános az alacsony teljesítményszínvonal, az átlagos teljesítmény 10-14 éves kor között több mint duplájára növekszik! Ez a szint 17 éves korra némileg visszaesik. Úgy tűnik, hogy ebben az életkorban elsősorban a különböző tagadások megértése fejlődik, a többi forma rovására.

A teljes általános következtetés teszt átlagai szerint (44,1%, 44,9% és 71,2%) a vizsgált életkorban az általános következtetések igen nagy arányban fejlődnek (27,1%) de ez a fejlődés nem egyenletes.

Az általános következtetés összefüggésvizsgálata

A feladatrendszerbeli összefüggéseket a korrelációs együtthatók és a klaszteranalízis adatai szerint elemezzük.

A 4. táblázat az általános következtetés feladatainak korrelációs együtthatóit tartalmazza az összevont mutatókkal. (A 0-át és a tizedesvesszőt elhagytuk.) A 9. ábrán pedig a klaszteranalízis eredményét láthatjuk.

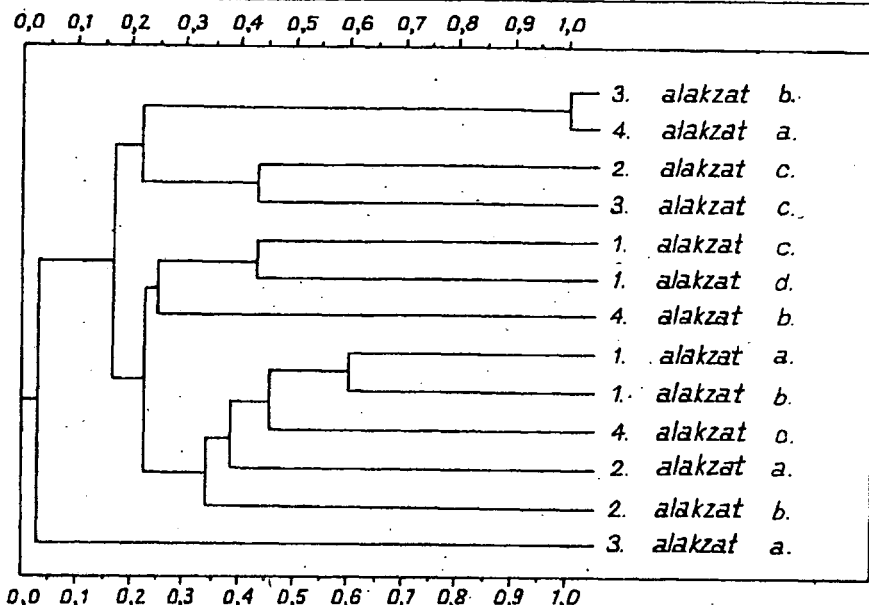
A korrelációs együtthatók igen magasak, 99%-os szinten is kivétel nélkül szignifikánsak. Amint az az eddigi elemzé-

AZ ÁLTALÁNOS KÖVETKEZTETÉS FELADATAINAK KORRELÁCIÓI

Feladat		Általános következtetés	Egyedi	Összes	Kijelentés képzés	Nyelvi- logikai képesség
ELSŐ ALAKZAT	a	67	49	66	42	47
	b	67	54	68	40	46
	c	66	43	62	48	52
	d	60	38	56	39	43
MÁSODIK ALAKZAT	a	62	39	57	35	39
	b	59	37	55	32	36
	c	48	39	49	46	49
HARMADIK ALAKZAT	a	25	15	23	13	15
	b	56	28	48	20	24
	c	37	28	23	34	36
NEGYEDIK ALAKZAT	a	56	28	48	20	24
	b	59	24	48	34	37
	c	66	43	62	41	46

4. táblázat

AZ ÁLTALÁNOS KÖVETKEZTETÉS FELADATAINAK KLASZTERANALÍZISE



A FELADATOK PREDIKÁTUMLOGIKAI SZERKEZETE

Első alakzat	Második alakzat	Harmadik alakzat	Negyedik alakzat
$\frac{\forall x (Gx \Rightarrow Sx) \quad \forall x (Mx \Rightarrow Gx)}{\forall x (Mx \Rightarrow Sx)}$ a	$\frac{\forall x (Ex \Rightarrow Vx) \quad \forall x (Tx \Rightarrow \neg Vx)}{\forall x (Tx \Rightarrow \neg Ex)}$ a	$\frac{\exists x (Zx \wedge Fx) \quad \forall x (Zx \Rightarrow Sx)}{\exists x (Sx \wedge Fx)}$ a	$\frac{\forall x (Sx \Rightarrow Ex) \quad \forall x (Ex \Rightarrow \neg Bx)}{\forall x (Bx \Rightarrow \neg Sx)}$ a
$\frac{\forall x (Bx \Rightarrow \neg Tx) \quad \forall x (Ox \Rightarrow Bx)}{\forall x (Ox \Rightarrow \neg Tx)}$ b	$\frac{\forall x (Cx \Rightarrow \neg Nx) \quad \exists x (Sx \wedge Nx)}{\exists x (Sx \wedge \neg Cx)}$ b	$\frac{\forall x (Dx \wedge Kx) \quad \exists x (Dx \wedge \neg Ux)}{\exists x (\neg Ux \wedge Kx)}$ b	$\frac{\exists x (Ex \wedge Tx) \quad \forall x (Tx \Rightarrow Ox)}{\exists x (Ox \wedge Ex)}$ b
$\frac{\forall x (Dx \Rightarrow Ax) \quad \exists x (Fx \wedge Dx)}{\exists x (Fx \wedge Ax)}$ c	$\frac{\forall x (Kx \Rightarrow \neg Jx) \quad \exists x (Dx \wedge \neg Jx)}{\exists x (Dx \wedge \neg Kx)}$ c	$\frac{\exists x (\neg Ux \wedge \neg Fx) \quad \forall x (\neg Ux \Rightarrow Bx)}{\exists x (Bx \wedge \neg Fx)}$ c	$\frac{\forall x (Kx \Rightarrow \neg Vx) \quad \exists x (\neg Vx \wedge Dx)}{\exists x (Dx \wedge \neg Kx)}$ c
$\frac{\forall x (Mx \Rightarrow \neg Ex) \quad \exists x (Hx \wedge Mx)}{\exists x (Hx \wedge \neg Ex)}$ d			

9. ábra

sek alapján is várható volt, az összes mutatóval az első alakzat feladatai korrelálnak a legjobban. A negyedik és a második alakzat feladatai körülbelül egymással hasonló erősségű kapcsolatot jeleznek az összevont mutatókkal. A leggyengébb, de még igen magas korrelációs együtthatókat a harmadik alakzat és a mutatók között találunk.

A feladatok empirikus hierarchiáját a 9. ábrán láthatjuk. Az általános következtetés feladatai egy kivétellel egy csoportban maradtak, 0,17-es szinten összefüggének egymással. Ez a feladat a harmadik alakzat "a" feladata, amely csak 0,03-as szinten kapcsolódik a többihez.

Az empirikus hierarchia nem támasztja alá az alakzatonkénti szubtesztképzést. A megoldások minősége nem a terminusok elhelyezkedésétől függ, sokkal inkább a tagadás és az egzisztenciális kvantor használata befolyásolja a tanulói teljesítményeket.

A következtetések fejlettsége

A kijelentésképzés feladataihoz hasonlóan, legnagyobb mintánk, a 14 évesek eredményei alapján jellemezzük a fejlettséget. Az eloszlásokat a 10-11. ábrán találjuk.

Az egyedi következtetés átlaga 59,3% pont, a görbe jobbra aszimmetrikus. Az elég magas relatív szórásérték (35,9%) jelzi, hogy a teljesítmények nem homogének. Nulla pontot a tanulók 1,3%-a, maximális pontot csak 0,2%-a ért el.

Az általános következtetés eloszlási görbéje még nagyobb szórást mutat (59,4%). Az átlaga 51,5% pont. Az eloszlás erősen lapult. E tesztben összefogott következtetések 14 éves kori együttes fejlettsége nem éri el az egyedi következtetésekét. (0 pontot teljesített a tanulók 9,1%-a, hibátlan teljesítményt a tanulók 6,4%-ánál találunk.) A feladatok relatív szórása sokkal nagyobb, ez jelzi, hogy a tanulói teljesítmények között igen nagy különbségek vannak.

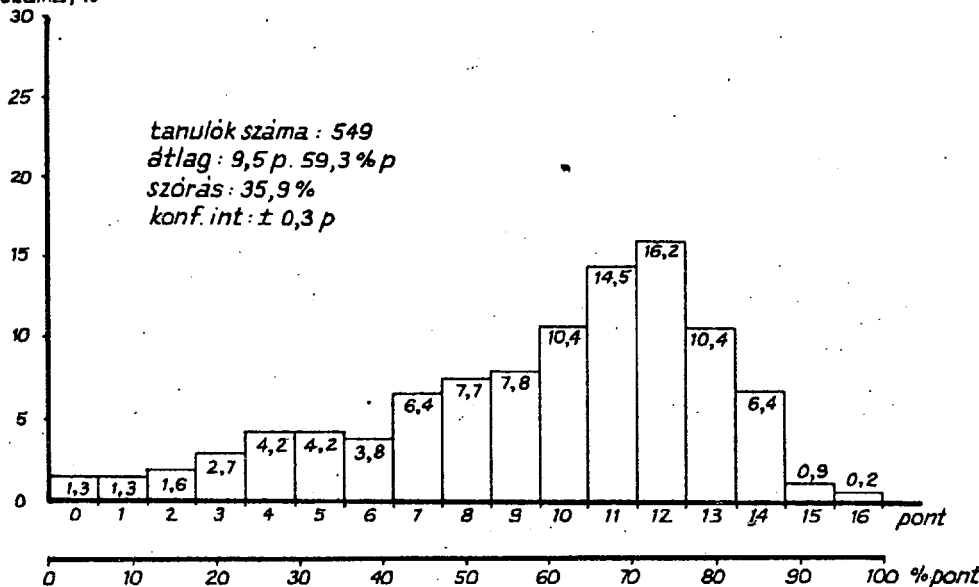
Ha a következtetés összes feladatának (29) átlagát tekintjük (55,4% pont) elmondhatjuk, hogy a következtetések 14 éves korra a kijelentésképzéshez hasonló fejlettséget érnek el. Mindkét rendszer átlagosan 50%-nyira alakul ki erre az életkorra, és a tanuló teljesítmények egyiknél sem homogének.

Összefoglalás

Feltételezésünk szerint a kijelentésképzés tanulói teljesítményei nagymértékben meghatározzák a következtetés teljesítményeinek a minőségét, hiszen a következtetéseknek is műveletei a kijelentésképzés alpműveletei. A teljesítmény-ingadozás okai ugyanott keresendők. A kijelentésképzés eredményeinek kvantitatív jellemzésekor (Csirikné, 1986/a) utaltunk már a tanulói feladatmegoldások néhány olyan strukturális sajátosságára, amelyek következményeit az egyedi következtetés feladatmegoldásainál elemeztük. Ezek a struktu-

AZ EGYEDI KÖVETKEZTETÉS FEJLETTSÉGE

A tanulók
száma, %

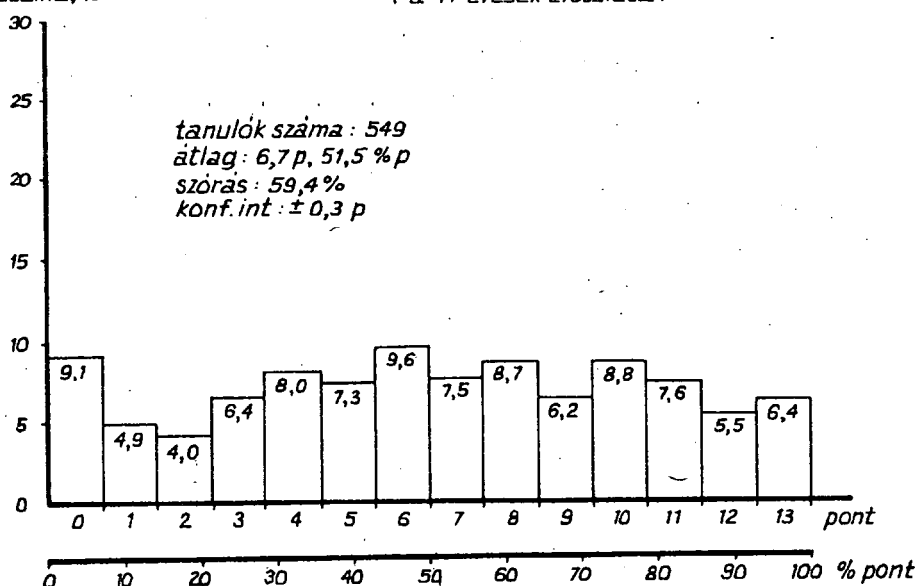


10. ábra

AZ ÁLTALÁNOS KÖVETKEZTETÉS FEJLETTSÉGE

(a 14 évesek eloszlása)

A tanulók
száma, %



11. ábra

rális jellemzők a feladatokban szereplő műveletek értéktáblázatának hiányos tanulói működtetésére vezethetők vissza. Pontosabban arra, hogy a még nem ismert műveletek értéktáblázatának bizonyos sorait más, ismert művelet értéktáblázata soraival helyettesítik a tanulók, illetve hogy a feladatokban a műveletek számát redukálják.

Három mintánk adatai a logikai műveletrendszer fejlődésére vonatkozóan érdekes adalékokat szolgáltatnak. Ezek szerint a két- és háromváltozós kijelentéslogikai műveletek 10-14 éves kor között alig fejlődnek, a fejlődés elsősorban 14-17 éves korban zajlik. Az általános következtetéseknél hasonló a helyzet. Az egyedi következtetés viszont 10-14 éves kor között fejlődik, ezután nem. Tehát a stagnálás 10-14 éves kor között látszólagos, valójában ebben az életkori intervallumban is tovább haladnak a logikai műveletek és következtetések a kialakulás útján.

IRODALOM

- Csapó Benő (1983): A kombinatív képesség és műveleteinek vizsgálata 14 éves tanulóknál, Magyar Pedagógia, 1, 31-50.
- Csirikné Czachesz Erzsébet (1986/a): Gondolkodási stratégiák 14 éves tanulók nyelvi-logikai műveleteiben Magyar Pedagógia, 1986/1. 63-77.
- Csirikné Czachesz Erzsébet (1986/b): Üszetett kijelentések nyelvi-logikai értelmezésének empirikus vizsgálata 10-17 éves tanulóknál, Acta Univ. Szeg. de A.J. Nom. Sectio Paed. et Psych., Szeged 93-117.
- Falmagne, R. J. (1975): Reasoning: representation and process in children and adults, John Wiley, New York
- Nagy József (1981): Rendszerezési képesség, 18. Pedagógiai Nyári Egyetem, Szeged, 197-218.
- Nagy József (1980): 5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége Akadémiai Kiadó
- Osherson, D. (1974): Logical abilities in children Vol. 2. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Osherson, D. (1975): Logical abilities in children, Vol. 3. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Shapiro, B. J. - O'Brien, T.C. (1970): Logical thinking in children ages six through thirteen, Child Development, 41, 823-829.
- Staudenmayer, H. (1975): Understanding conditional reasoning

with meaningful propositions,

In: R. Falmagne (Ed.): Reasoning: representation and process in children and adults, 55-81.

Woodworth, R.S. - Seells, S. B. (1935): An atmosphere effect in formal reasoning, Journal of Experimental Psychology, 18, 451-460.

I. Melléklet

Név: Idő: KÖVETKEZTETÉS:
EGYEDI KÖVETKEZTETÉS

Figyelmesen olvasd el a mondatokat, és a pontsoron fejezd be a következtetést!

- a) Ha meguntam a játékot, olvasni fogok. Meguntam a játékot.
Tehát
- b) Ha megettem az ebédet, mehetek játszani. Nem mehetek játszani.
Tehát
- c) Hanglemezt veszek vagy könyvet, esetleg mindegyiket. Nem veszek hanglemezt.
Tehát
- d) Csakis akkor eszem, amikor éhes vagyok, de akkor igen. Eszem.
Tehát
- e) Vagy csak almát, vagy csak körtét eszem, de az egyiket feltétlenül. Nem almát eszem.
Tehát
- f) Imre vagy csak kenyeret, vagy csak kiflit vesz, de az egyiket feltétlenül. Se kiflit, se vajat nem vesz.
Tehát Imre kenyeret és vajat
- g) Anna akkor és csak akkor megy el moziba, ha kész a leckéje.
Kész a leckéje és becsomagolja a játékát.
Tehát Anna a moziba és a táskáját.
- h) Ha Jenő elkészíti a rajzot, akkor Évának adja. Se Évának, se Arankának nem adja a rajzot.
Tehát Jenő és Arankának.
- a) Cipőt vagy harisnyát veszek, de lehet, hogy mindkettőt. Cipőt vagy harisnyát veszek, esetleg egyiket sem.
Tehát vagy veszek.
- b) Ha a macskát megetetem, akkor a kutyát is. Vagy csak a macskát, vagy csak a kutyát etetem meg, de az egyiket feltétlenül.
Tehát és a kutyát megetetem.
- c) Csakis akkor vagyok beszédes, ha kialudtam magam, de akkor igen.
Beszédes vagyok vagy kialudtam magam, de lehet, hogy egyik sem.
Tehát és

II. Melléklet

- a) Gyula sítalpat vagy korcsolyát vásárol, esetleg mindkettőt. Ha korcsolyát vásárol, akkor elmegy a jégpályára.
Tehát, ha Gyula nem vesz sítalpat, akkor
- b) Ha esik az eső, sár van. Ha sár van, akkor bepiszkolódik a cipőm.
Tehát, ha esik az eső, akkor
- c) Lovat vagy szamarat rajzolok, de lehet, hogy mindkettőt. Csakis akkor rajzolok lovat, ha szamarat is rajzolok, de akkor igen.
Tehát lovatrajzolok.
- d) Robi nem tisztítja meg a cipőjét és a csizmáját sem. Akkor és csakis akkor tisztítja meg a csizmáját, ha sok ideje van.
Tehát Robi akkor és csakis akkor tisztítja meg a cipőjét.....
- e) Ha megérik a dinnye, megeszem. Akkor és csakis akkor eszem meg, ha a belseje piros.
Tehát, ha megérik a dinnye, akkor a

III. Melléklet

ÁLTALÁNOS KÖVETKEZTETÉS

Figyelmesen olvasd el a mondatokat, és a pontsoron fejezd be a következtetést!

- a) A gerinces élőlényeknek van szívéük. A madarak gerincesek.
Tehát a madaraknak.....
- b) A bűnözők nem tisztességes emberek. A tolvajok bűnözők.
Tehát a tolvajok.....
- c) A dohányosok ártanak az egészségüknek. Némely fiatal dohányos.
Tehát némely fiatal
- d) A madarak nem emlősök. Némelyik háziállat madár.
Tehát némelyik háziállat
- a) Minden esztergályos vasipari dolgozó. A tetőfedők nem vasipari dolgozók.
Tehát a tetőfedők.....
- b) A családtagok nem nyugdíjasok. Van olyan jelenlévő, aki nyugdíjas.
Tehát van olyan jelenlévő, aki
- c) Minden kollégista jótanuló. Van olyan diák, aki nem jótanuló.
Tehát van olyan diák, aki
- a) Van olyan zsűritag, aki fiatal. Minden zsűritag szobrász.
Tehát van olyan szobrász, aki
- b) Minden diák kollégista. Van olyan diák, aki külföldi.
Tehát van olyan külföldi, aki
- c) Van olyan úrhajós, aki nem férfi. Minden úrhajós bátor ember.
Tehát van olyan bátor ember, aki
- a) A sportolók erős testalkatúak. Az erős testalkatúak nem könnyen betegszenek meg.
Tehát azok, akik könnyen megbetegszenek,
- b) Van olyan egész szám, amelyik tízzel osztható. Minden tízzel osztható szám nullára végződik.
Tehát van olyan egész szám, amelyik
- c) A klubtagoknak nem kell belépőjegyet venni. Néhányan, akik belépőjegyet vettek, diákok.
Tehát van olyan diák, aki

Чирикнэ Эржебет Цахес

Структура и развитие двученных логических заключений у детей в возрасте 10-17 лет

Автор работы исследует структуру и развитие двученных логических заключений в трех возрастных группах (в 10, 14 и 17-летнем возрасте детей).

На основе результатов эмпирического исследования логического заключения к 17-летнему возрасту в среднем формируются на 60-70 %, однако их развитие неравномерное. В то время как высказательно-логические заключения в возрасте между 14 и 17 лет изменяются в незначительной степени, силлогизмы, напротив, в этот возрастной период претерпевают существенное развитие (26,3 %).

Интересно отметить, что одна из главных и основных операций (импликация) сама по себе не формируется даже в 17-летнем возрасте. В том случае, однако, если она в высказательно-логическом заключении фигурирует в качестве посылки, она в отдельных моментах действует положительно. Причиной этого, очевидно, является то, что схема не всех правильных заключений предполагает функционирование полной ценностной таблицы содержащихся в ней операций.

По мнению автора, прямое (непосредственное) развитие логических заключений в рамках школы нежелательно. Развитию может способствовать совершенствование и в логическом смысле сознательного употребления языка.

Frau Erzsébet Csirik

Struktur und Entwicklung binärer logischer Folgerungen im Alter von 10 - 17 Jahren

Die Verfasserin untersucht die Struktur und die Entwicklung der binären logischen Folgerungen in drei Lebensaltern (10, 14 und 17 Jahre).

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen zeugen dafür, dass sich die Folgerungen bis zum 17. Lebensjahr auf einem Niveau von 60 - 70% herausbilden, aber die Entwicklung ist nicht ebenmässig. Während sich die aussagelogischen Folgerungen nur in einer geringen Masse zwischen dem 14. und dem 17. Lebensjahr verändern, zeichnen sich die Sillogismen gerade in diesem Intervall des Lebensalters durch eine wesentliche Entwicklung aus (26,3%).

Merkwürdigerweise bildet sich eine wichtige Grundform der Operationen (die Implikation) an sich nicht einmal bis zum 17. Lebensjahr heraus. Wenn sie aber als Prämisse in einer aussagelogischen Folgerung vorkommt, dann funktioniert sie in der überwiegenden Mehrheit der Fälle einwandfrei. Die Ursache dafür ist vermutlich der Umstand, dass nicht alle richtigen Folgerungsschemen das Funktionieren der ganzen Werttabelle der in ihnen enthaltenen Operationen voraussetzt.

Die Verfasserin ist der Ansicht, dass den direkten Unterricht der logischen Folgerungen in der Schule nicht erwünscht ist. Die Entwicklung wird durch die Entwicklung des auch logisch bewussten Sprachgebrauchs gut gefördert.

FUZZY LOGIKAI MÓDSZEREK ALKALMAZÁSA VÁLASZTÁSI TENDENCIÁK MEGHATÁROZÁSÁRA

A pedagógiai gyakorlatban sűrűn találkozunk olyan feladatokkal, melyekben arra kérjük a felmérésben résztvevőket (a vizsgált személyeket), hogy lehetséges változatokat (alternatívákat) rangsoroljanak vagy válasszák ki közülük a számukra legfontosabbakat (legvonzóbbakat, legérdekesebbeket stb.), esetleg ugyancsak rangsorolva azokat.* Hasonló esettel állunk szemben akkor is, ha például azt kérdezzük, hogy milyen tevékenységi körökben vesz részt valaki, - csak itt a kiválasztás, rangsorolás már jóval korábban (amikor az adott tevékenységi körökben való részvételt eldöntötte) történt meg és a kérdésünkre adott válasz már csak ennek a korábbi választásnak az eredményét regisztrálja. Akár kifejezetten rangsorolást kérünk, akár bizonyos alternatívák kiválasztására hívunk fel, vagy akkor is amikor osztályzattal minősítünk, egyaránt rangsorolásról van szó, csak a rangsor az első esetben közvetlenül adódik, a másodikban minden kiválasztott megelőzi az összes nem kiválasztottat, a harmadikban pedig az osztályzat alapján alakíthatjuk ki a rangsort. Ezen főbb típusok mellett a rangsorolás számos más változata is előfordul kutatásainkban, de úgy véljük, ennyi is elég annak illusztrálására, hogy ezzel a feladattípussal lépten-nyomon találkozunk. Ahhoz, hogy a kapott eredményeket mélyrehatóan és sokrétűen elemezhesük, megfelelő matematikai módszerekre

*Megjegyezzük, hogy az alternatíva eredeti jelentése: a két-féle választási lehetőség valamelyike. A szakirodalomban azonban akkor is ezt az elnevezést használják, ha nem kettő, hanem több választási lehetőség valamelyikéről beszélünk, bár ez elvileg helytelen. Az újabb angol értelmező szótárakban azonban az utóbbi is helyes szóhasználatnak minősül, ellentétben a konzervatívabb régi szótárakkal.

van szükségünk. Már az előző példákból is látható azonban, hogy nem minden esetben kapunk egyértelmű sorbarendezést, hiszen amikor például a három legfontosabb változat kiválasztását kérjük, akkor csak annyit tudunk, hogy minden kiválasztott fontosabb minden ki nem választottnál, de sem az első, sem a második csoport tagjainak egymás közötti fontossági viszonyáról már nem állíthatunk semmit. Kissé általánosabban tekintve ezt a problémát, egy a sorbarendezésnél mint viszonynál (matematikai szakkifejezéssel: relációnál) általánosabb kapcsolat-struktúrához jutunk (1.a és 1.b ábra).

Más irányú általánosítást követel az az igény, hogy az alternatívák egymás közötti viszonyáról ne csak abszolút módon állító vagy tagadó kijelentést tehessünk, hanem megengedjük a viszonyra vonatkozó alacsonyabb vagy magasabb bizonyosságú megállapítások kezelését is.

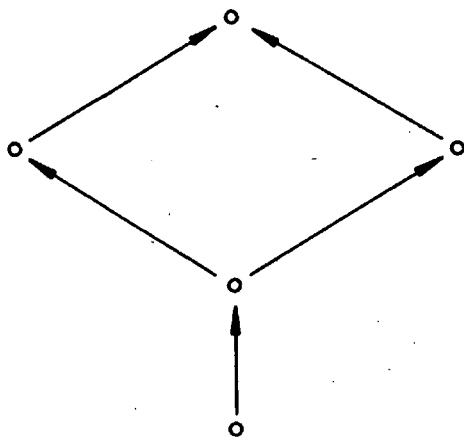
Az elsőként említett általánosítás kezelésére a relációs struktúrák elmélete, a másodikra a nem klasszikus logikák bizonyos típusai adnak számunkra hatékony eszközöket. Az utóbbiak közül a "nem éles" logikát, az eredeti és nálunk is meghonosodott kifejezéssel élve fuzzy (fázi) logikát fogjuk használni a továbbiakban.

Az alternatívák közötti viszony leírásának eszközei

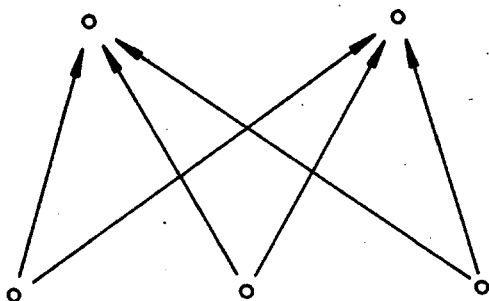
Induljunk ki abból, hogy egy adott feladatnál az $a_1, a_2, a_3, \dots, a_n$ alternatívák összességével (halmazával) dolgozunk, és ezt a halmazt A -val jelöljük. Formálisan:

$$A = \{a_1, a_2, \dots, a_n\}.$$

Ha a feladat az egyszerű sorbarendezés, amelyben a_1 az első, az a_i a második stb., a_n az utolsó helyre rangsorolt alternatíva, akkor ennek leírását megadhatom a következő állítássorozattal:



1.a ábra



1b ábra

$$\begin{array}{ll} a_{i_1} \text{ megelőzi} & a_{i_2} - t \\ a_{i_2} \text{ megelőzi} & a_{i_3} - t \end{array} \quad (1)$$

stb.

$$a_{i_{n-1}} \text{ megelőzi} \quad a_{i_n} - t.$$

Ha u.i. tudom, hogy sorbarendezeésről van szó, hallgatólago-
san azt is feltételezem, hogy minden előrébb álló megelőz
minden hátrább lévő alternatívát és egyetlen hátrább álló
sem előz meg egyetlen előrébb állót sem. Így tulajdonképpen
lényegesen több állítás igazságáról van információnk, mint
amiket explicit módon fentebb felsoroltunk abból adódóan,
hogy tudjuk: sorbarendezeésről van szó és a sorbarendezeési
viszony alapján az összes " a_{i_1} megelőzi a_{i_j} -t" alakú állítás
igazságértéke megállapítható a fenti (1) kijelentések alap-
ján.

Az alternatívák közötti olyan viszonyokat, mint például
az " a_{i_1} legalább olyan jó mint a_{i_j} "; vagy az " a_{i_1} legalább olyan
fontos mint a_{i_j} "; vagy az " a_{i_1} legalább olyan előnyös (szép,
jelentős, hasznos, hatékony stb.) mint a_{i_j} " -sok közös tulaj-
donságuk miatt azonos módon tudjuk kezelni; közös névvel
"gyenge" preferencia relációnak szoktuk nevezni (a_{i_1} lega-
lább olyan preferált mint a_{i_j}) és röviden az

$$a_{i_1} \approx a_{i_j}$$

jelölést használjuk kifejezésére (megadására). Gyakran ta-
lálkozunk a preferencia relációk szigorú formájával is.
Ilyen például: " a_{i_1} jobb mint a_{i_j} "; " a_{i_1} fontosabb mint a_{i_j} " stb.
A köznapi használatban alapfeltevéseünk itt már nem mond
olyan sokat mint a sorbarendezeésnél. A gyenge preferencia
relációnál általánosan elfogadottnak csupán annyit tekint-
hetünk, hogy minden alternatíva önmagával relációban van (a_{i_1}
legalább olyan jó mint a_{i_1}), a szigorú preferenciánál pe-
dig azt, hogy egyetlen alternatíva sincs relációban önmagá-
val (soha nem igaz az, hogy " a_{i_1} jobb mint a_{i_1} "). Ez saj-

nos azzal a következménnyel jár, hogy minden konkrét esetben külön kell nyilatkoznunk - az előbb említettek kivételével - minden $a_i \preceq a_j$ (vagy $a_i \prec a_j$) igazságértékéről. Még azt sem tételezhetjük fel, hogy $a_i \prec a_j$ -ből következne, hogy $a_j \prec a_i$ nem áll fenn, ami ugyan némi következtelenségnek tűnhet, de bizonyos alkalmazásokban valódi tartalmat hordoz. Szavakban kifejezve itt arról van szó, hogy például az a_i alternatíva határozottan előnyösebb mint az a_j és egyidejűleg az is igaz, hogy az a_j határozottan előnyösebb mint az a_i . Hasonló helyzet az is, amikor $a_i \prec a_j$, $a_j \prec a_k$ és $a_k \prec a_i$ (ez azt jelenti, hogy egy kört alkotva a_i , a_j és a_k jobbak egymásnál).

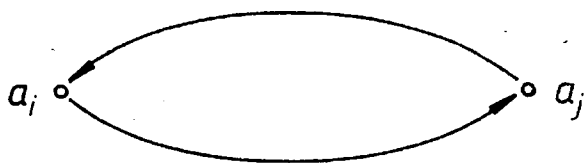
A továbbiakban általában csak a gyenge preferenciáról fogunk beszélni, mivel majdnem minden vonatkozásban azonos módon kezelhető a szigorú preferenciával. Ahol ettől eltérés van, ott ezt külön meg fogjuk jegyezni.

Az alternatívák közötti viszonyt szemléletes formában is ábrázolhatjuk oly módon, hogy az alternatíváknak egy gráf pontjai felelnek meg, a közöttük lévő reláció fennállását pedig az őket összekapcsoló nyilak reprezentálják. E szerint

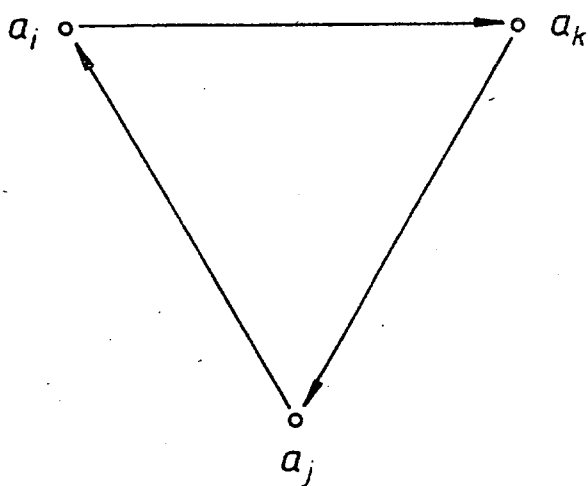
$$a_i \preceq a_j \text{ grafikus megfelelője: } \begin{array}{ccc} o & \longleftarrow & o \\ a_i & & a_j \end{array}$$

Ugyanezt a szemléltetési módot alkalmazhatjuk szigorú preferencia esetén is, mivel egy-egy feladatnál vagy az egyik vagy a másik preferencia-típussal kell dolgoznunk, így egy ábrán belül keverten nem fordulhatnak elő.

A fentebb említett "ellentmondásos" példák egyike az $a_i \prec a_j$ és $a_j \prec a_i$, aminek grafikus megfelelőjét a 2. ábrán, másika az $a_i \prec a_j$ és $a_j \prec a_k$ és $a_k \prec a_i$, melynek megfelelőjét a 2.b ábrán szemléltetjük. Megjegyezzük, hogy az 1.a és 1.b ábránál, már megelőlegezetten ezt a jelölésmódot alkalmaztuk.



2.a ábra



2.b ábra

A grafikus ábrázolási mód néhány alternatíva esetén nagyon szemléletesen adja vissza a fennálló viszonyt, de az alternatívák számának növekedésével már áttekinthetetlenné válhat, a struktúra számítógépes segítséget igénylő elemzése pedig ilyen reprezentáció alapján egyenesen megoldhatatlan. Van azonban egy olyan megjelenítési forma, amely két irányból kiindulva is felépíthető és minden vonatkozásban megfelel további céljainknak. Ha az összes $a_i \leq a_j$ alakú állítást tekintjük ($i=1, 2, \dots, n$; $j=1, 2, \dots, n$), megállapíthatjuk, hogy igazságértékük egy $n \times n$ -es táblázatba - szak kifejezéssel: mátrixba - rendezhető. Ez a mátrix legyen az alábbi:

$$R = \begin{bmatrix} r_{11} & r_{12} & \dots & r_{1n} \\ r_{21} & r_{22} & \dots & r_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ r_{n1} & r_{n2} & \dots & r_{nn} \end{bmatrix} \quad \begin{bmatrix} a_1 \\ a_2 \\ \vdots \\ a_n \end{bmatrix}$$

$$\begin{bmatrix} a_1 & a_2 & \dots & a_n \end{bmatrix}$$

és ebben a mátrixban az r_{ij} elem értéke legyen 1, ha $a_i \leq a_j$ (ha a_i legalább olyan jó mint a_j ; ha a_i legalább olyan fontos mint a_j stb.), ha nem, akkor 0. E mátrixokból soronként haladva könnyen leolvashatjuk, hogy a sornak megfelelő alternatíva mely alternatívákkal áll preferencia kapcsolatban. Az első sor az első, a második sor a második, a harmadik sor a harmadik alternatívának felel meg. Ugyanez a megfeleltetés vonatkozik az oszlopokra is (az első az elsőnek, a második a másodiknak stb. felel meg). Ezt a mátrix alá és mellé helyezett vektorokkal is jeleztük. Ugyanehhez az eredményhez jutunk azon az úton is, ha a grafikus ábrázolási formán keresztül haladunk, de a mátrixban az r_{ij} elem akkor lesz 1, ha az a_j csúcsból vezet nyíl az a_i csúcsba,

ellenkező esetben pedig 0. Így a logika mint segédeszköz felhasználásával olyan reprezentációs módhoz jutottunk, amely azon túl, hogy majd az elemzéshez szükséges számításokat könnyen elvégezhetővé teszi, egyben arra is közvetlen lehetőséget ad, hogy a bonyolultabb struktúrák mellett a bevezetőben említett másik általánosítást is kezelhessük.

Az állítások hihetőségének, bizonyosságának figyelembevétele

Az eddigiekben, amikor az " a_i legalább olyan jó mint a_j " vagy az " a_i jobb mint a_j " állítások igazságértékéről beszéltünk, a klasszikus logika "fekete-fehér" világában mozogtunk. Úgy tekintettük, hogy állításaink vagy abszolút módon igazak vagy abszolút módon hamisak, több lehetőséget nem engedtünk meg, és természetesen minden ilyen állításunk egyértelműen besorolható az igaz és a hamis kategóriák közül pontosan az egyikbe. A valóságban azonban az állítások világa sokkal árnyaltabb. Annak a kijelentésnek az igazságértéke például, hogy "Az út csúszós." még ugyanazon utat ugyanazon pillanatban tekintve sem egyértelműen igaz vagy hamis. Gondoljunk arra, hogy ez az állításunk más és más mértékben igaz egy gyalogos, egy kerékpáros, egy motoros és egy autós számára. A "valamilyen mértékben igaz" állítások kezelésére javasolta az 50-es évek közepén L. Zadeh a fuzzy logikát, melynek elméletét azóta mélyebben is kidolgozták. Ebben a logikában az igaz és a hamis között minden átmeneti igazságérték is megengedett, így a kijelentések és kijelentéskapcsolatok árnyaltabb kezelését teszi lehetővé. Természetesen szélső esetekben a klasszikus logikával megegyező eredményeket szolgáltat, magába foglalja azt.

A mi problémáinknál is szükségünk van erre az eszközre, hiszen az olyan állítások, hogy az egyik alternatíva jobb (előnyösebb, fontosabb, hasznosabb stb.) a legritkább esetben tekinthető egyértelműen igaznak vagy hamisnak, általában valahol a két végpont között helyezhető el. Méginkább ez a

helyzet, ha nem egyéni, hanem közösségi (csoport) véleménynel dolgozunk: a kollektív vélemény u.i. a legritkább esetben egységes. Még akkor is szükségünk van az átmeneti igazságértékek kezelésére csoportok vizsgálatánál, ha az egyéni válaszokban az alternatívák viszonya teljesen egyértelműen jelenik is meg.

Térjünk vissza ezek után az alternatívák közötti preferencia relációt megadó mátrix-formához. Azt mondtuk, hogy az R mátrix elemei 1 vagy 0 értékek attól függően, hogy a nekik megfelelő állítások igazak-e vagy hamisak. Ahhoz, hogy a fuzzy logika fogalmaival, szabályaival dolgozhassunk, formálisan nem kell mást tennünk, mint megengednünk, hogy a mátrix elemei 0-n és 1-n kívül minden közbeeső értéket is felvehessenek. Ezek reprezentálják u.i. a fuzzy logikában az átmeneti igazságértékeket. Minél közelebb van egy érték az 1-hez, annál nagyobb mértékben tekintjük a mögötte álló kijelentést igaznak és minél közelebb van 0-hoz, annál inkább hamisnak. Másként fogalmazva, az állításhoz rendelt 0 és 1 közötti érték az állítás hihetőségének mértéke.

Az egyéni vélemények megjelenése és ábrázolása

Térjünk most vissza kiindulópontunkhoz, azaz ahhoz a kérdéshez, hogy felméréseink során milyen formában találkozunk az alternatívák egymáshoz való viszonyát megadó egyéni véleményekkel. Három alaptípust különböztethetünk meg:

- Az elsőnél azt kérjük a válaszadóktól, hogy minden alternatívához rendeljenek hozzá egy számszerűen kifejezhető minősítést. Itt az alternatívák száma és az értékelő skála fokozatainak száma közötti viszonyra semmilyen feltételt sem szoktunk szabni. Általában a 3, 5, 7, 9 fokú skálák használatosak, de találkozhatunk más megoldásokkal is. E skálák két végpontja többnyire szélsőséges vélemény kifejezésére ad lehetőséget (1=rossz, 5=kiváló), a skála középső pontja pe-

dig egy semleges minősítést jelent. (Megjegyezzük, hogy vannak olyan problémák, amelyeknél a vizsgált témának megfelelően vagy csupa negatív vagy csupa pozitív minősítő fokozatot kell megengednünk.) Ilyen például a [4]-ben használt kérdőív 10. sorszámú kérdése: "A következő oldalon található táblázaton ... az utolsó függőleges oszlopba írd be, hogy a felsorolt iskolai közösségek közül számodra melyek a legjelentősebbek. A fontossági sorrendet az

- 1 - nagyon fontos
- 2 - fontos
- 3 - kevésbé fontos
- 4 - nem fontos

számozással jelezd!"

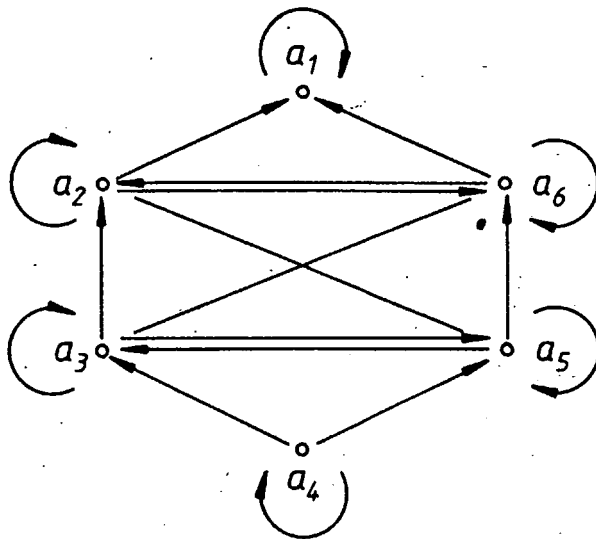
- A második típusnál azt kérjük a válaszadóktól, hogy a felsorolt alternatívák közül válasszanak ki valahányat, és e kiválasztottakat egymás között rangsorolva írják be kódjukat az adatgyűjtő lap megfelelő helyeire. Nyilvánvaló, hogy az esetek többségében a választási lehetőségek száma bővebb mint a ténylegesen kiválasztandóké. Például tíz (vagy előre meg nem határozott számú) alternatíva közül a legfontosabb (legjobb, legszimpatikusabb stb.) hármat kell kiválasztanunk és rangsoroltan megjelölnünk. Ilyen a [4]-ben használt kérdőív 9. sorszámú kérdése: "Ha diákotthonban (kollégiumban) laksz, akkor mely diákotthoni (kollégiumi) közösségek tevékenységében veszel részt? (Például: diákbizottság, lakóközösség, művészeti kör stb.) Fontossági sorrendben sorold fel ezeket a közösségeket!"
- A harmadik típusnál a felsorolt alternatívák mindegyikét tekintve kérünk rangsorolást. Ha az alternatívák száma 15, a ranghelyek száma is ugyanennyi (1-től 15-ig), így tehát az alternatívák és a hozzájuk tartozó minősítések száma ez esetben megegyezik. Ilyen a [4]-ben használt kérdőív 11. sorszámú kérdése: "a következő táblázaton jelöld meg fontossági sorrendben (a

fontossági sorrendet 1, 2, 3, 4... stb. számozással jelezve) azokat az iskolai közösségeket, amelyekben a legjobban meg tudod ismerni iskolatársaidat, osztálytársaidat!"

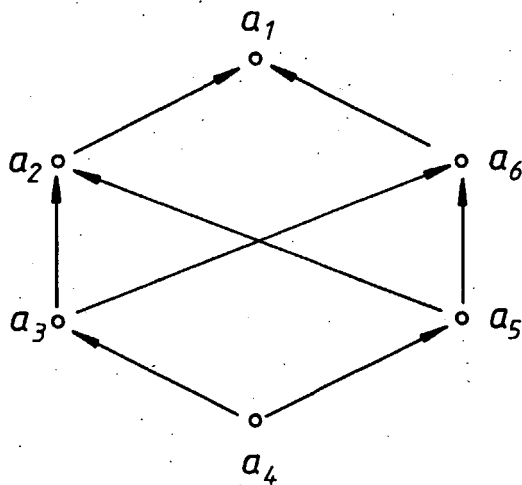
Tekintsük át, hogy az előbb jellemzett három típus milyen információt ad számunkra az alternatívák egymáshoz való viszonyát tekintve. A hiányos válaszok kezelésére nem térünk ki, azok kissé bonyolultabbá teszik a vizsgálatokat, de lényegén nem változtatnak.

Az első típusnál előfordulhat, hogy több alternatíva is ugyanazt a minősítési szintet kapja és lehetséges, hogy bizonyos szintek egy-egy válaszlapon egyáltalán nem fordulnak elő. Az előbbire példa lehet az, hogy három alternatíva is "jó" minősítést kap, az utóbbira pedig az, hogy egyikhez sem rendel a válaszlap "közepes" -t. Úgy tekinthetjük, hogy minden olyan alternatíva, amely magasabb (jobb, fontosabb...stb.) minősítést kapott mint egy másik, megelőzi azt a preferencia relációban; de amelyek megegyező minősítési szinttel jelennek meg, egymáshoz való viszonyukban azonos helyzetet foglalnak el. Meg kell különböztetnünk a gyenge és a szigorú preferencia esetét. A gyenge preferencia relációhoz tartozó viszonyt a 3.a ábra, a szigorúhoz tartozót pedig a 3.b ábra szemlélteti grafikusan. Példánkban az a_1 "jó", az a_2 , a_6 "elég jó", az a_3 , a_5 "tűrhető" és az a_4 "rossz" minősítést kapott; közepes minősítés nem szerepelt. Az ábrán csak a közvetlen preferencia-kapcsolatokat jelöltük, a tranzitivitás feltételezéséből adódó áttételes kapcsolatokat nem, annak érdekében, hogy ábráink áttekinthetőbbek legyenek. Az utóbbiakat hallgatólágosan hozzáfértjük a válaszlapon kapott minősítéseknek megfelelően.

Az előző pontokban bevezetett jelöléssel az alternatívapárok egymáshoz való viszonyára vonatkozó állításokat a fentebbi példa alapján a következőképp adhatjuk meg. Csak az igaz állításokat soroljuk fel azzal a kiegészítéssel, hogy a felsorolásban nem szereplőket hamisnak tekintjük:



3.a ábra



3.b ábra

gyenge preferencia

$$\begin{array}{lllll}
 a_1 \preceq a_2 & a_2 \preceq a_3 & a_6 \preceq a_2 & a_3 \preceq a_5 & a_5 \preceq a_3 \\
 a_1 \preceq a_6 & a_2 \preceq a_6 & a_6 \preceq a_3 & a_3 \preceq a_4 & a_5 \preceq a_4 \\
 a_1 \preceq a_3 & a_2 \preceq a_5 & a_6 \preceq a_5 & & \\
 a_1 \preceq a_5 & a_2 \preceq a_4 & a_6 \preceq a_4 & & \\
 a_1 \preceq a_4 & & & &
 \end{array}$$

szigorú preferencia

$$\begin{array}{lllll}
 a_1 \prec a_2 & a_2 \prec a_3 & a_6 \prec a_3 & a_3 \prec a_4 & a_5 \prec a_4 \\
 a_1 \prec a_6 & a_2 \prec a_5 & a_6 \prec a_5 & & \\
 a_1 \prec a_3 & a_2 \prec a_4 & a_6 \prec a_4 & & \\
 a_1 \prec a_5 & & & & \\
 a_1 \prec a_4 & & & &
 \end{array}$$

Itt most a teljesség kedvéért a tranzitivitásból adódó kapcsolatokat is felsoroltuk. És lássuk végül azt a mátrixos ábrázolási formát, amelyben a páronkénti viszonyt mutató igazságértékek szerepelnek és amelyet a későbbi elemzéseknél alkalmazni fogunk:

$$R_{\text{gyenge}} = \begin{bmatrix} 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 \\ 0 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 \\ 0 & 0 & 1 & 1 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & 1 & 1 & 0 \\ 0 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 \end{bmatrix}$$

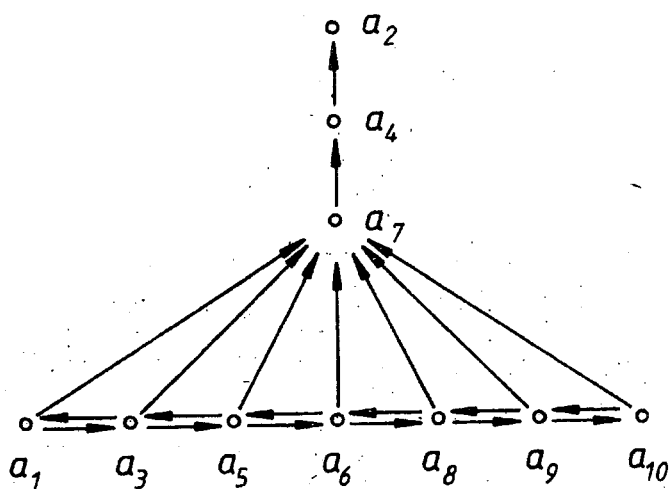
$$R_{\text{szigorú}} = \begin{bmatrix} 0 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 \\ 0 & 0 & 1 & 1 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & 1 & 1 & 0 \end{bmatrix}$$

Ezek a mátrixok most már minden információt tartalmaznak, azokat is, amelyeket az előző ábrázolási módoknál feltevéseink alapján hozzáértettünk az ábrához, illetve a leíratakhoz. Így az ezen alapuló elemzésekhez már semmi kiegészítő adatra nincs szükségünk, csak az R_{gyenge} vagy az $R_{szigorú}$ mátrix-szal kell a továbbiakban dolgoznunk, attól függően, hogy melyik felel meg jobban a vizsgált kérdés tartalmának.

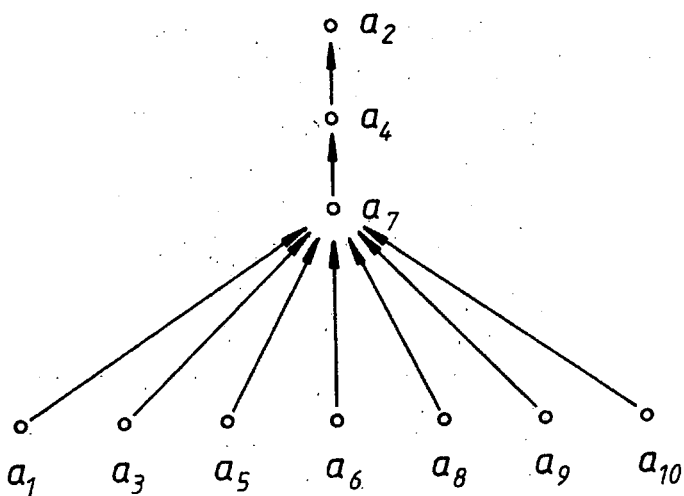
Láthattuk tehát, hogy az első kérdezési ill. választípus kétféle interpretációra és ennek megfelelően két különböző formális reprezentációra vezethet. Megjegyezzük, hogy a kétféle értelmezés között jól kezelhető kapcsolat van, de erre most nem kívánunk kitérni. Ugyanez a kettős lehetőség a második típusnál is fennállhat és a harmadiknál ugyancsak megjelenhet, de ezeknél már a kérdésfeltevésben is jelentkezik a különbség. A második típusnál a kiválasztást kérhettük rangsorolással vagy rangsorolás nélkül. A rangsorolós esetben a kiválasztottakra vonatkozóan szigorú preferencia relációt, a ki nem választottakra pedig vagy egyenértékűséget és ezzel gyenge preferencia relációt tételezünk fel, vagy azt mondjuk, hogy nincsenek egymással relációban, azaz rájuk is szigorú preferencia vonatkozik. Például, ha van 10 alternatíva és ebből hármat kell rangsoroltan kiválasztani, akkor az a válasz, amely az a_2, a_4, a_7 alternatívákat tartalmazza, a 4.b ábrán bemutatott relációt jelenti. Itt a ki nem választottak között szigorú preferenciát tételeztünk fel. A 4.a ábrán szemléltettük azt az esetet, amelyikben a ki nem választott alternatívák között gyenge preferencia relációt tételezünk fel.

Abban a helyzetben, amikor nem kértük a kiválasztottak rangsorolását, mind közöttük, mind a ki nem választottak között gyenge preferencia feltételezése indokolt. Az ennek megfelelő grafikus megjelenítés a 4.c ábrán látható.

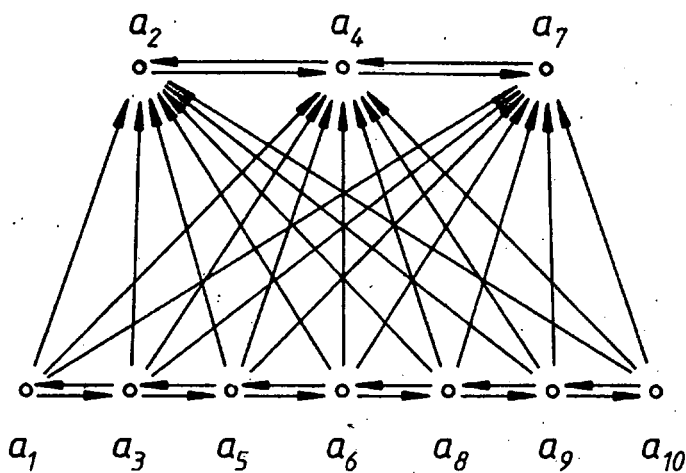
Engedjessék meg, hogy az e három esetnek megfelelő állításokat a páronkénti viszonyra ne soroljuk fel, mivel e felsorolások tetemes helyet igényelnének. Elégedjünk meg az



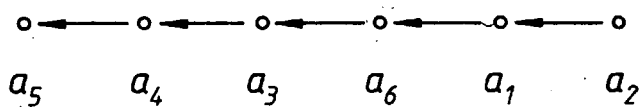
4.a ábra



4.b ábra



4.c ábra



5.a ábra

ugyancsak kissé terjedelmes, de mégis tömör és minden információkat tartalmazó mátrix-formával.

$R_{\text{szigorú,gyenge}} =$

1	0	1	0	1	1	0	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	0	1	0	1	1	0	1	1	1
1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
1	0	1	0	1	1	0	1	1	1
1	0	1	0	1	1	0	1	1	1
1	0	1	0	1	1	1	1	1	1
1	0	1	0	1	1	0	1	1	1
1	0	1	0	1	1	0	1	1	1
1	0	1	0	1	1	0	1	1	1

$R_{\text{szigorú,szigorú}} =$

0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	1	0	1	1	1	1	1	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	1	0	1	1	0	1	1	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

$R_{\text{gyenge,gyenge}} =$

1	0	1	0	1	1	0	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	0	1	0	1	1	0	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	0	1	0	1	1	0	1	1	1
1	0	1	0	1	1	0	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	0	1	0	1	1	0	1	1	1
1	0	1	0	1	1	0	1	1	1
1	0	1	0	1	1	0	1	1	1

A harmadik kérdés-típusnál kétféle utasítást adhatunk azon kívül, hogy a felsorolt alternatívák rangsorolását kérjük. Előírhatjuk, hogy minden alternatíva külön helyet fog-

láljon el a rangsorban vagy megengedhetjük, hogy több alternatíva is kerülhessen azonos helyre. Az ebbe a típusba tartozó első változat a legegyszerűbb. Legyen például a kapott válasz hat alternatíva rangsorolása esetén $a_5, a_4, a_3, a_6, a_1, a_2$; vagy ugyanez a rangsorbeli helyek megjelölésével:

$a_1 \quad a_2 \quad a_3 \quad a_4 \quad a_5 \quad a_6$ alternatíva

5 6 3 2 1 4 ranghely

Az ennek megfelelő grafikus ábra (5.a) a legegyszerűbb képet adja az áttekintettek közül (a kép ugyanilyen egyszerű struktúrájú maradna több alternatíva mellett is). Ha megengedjük az azonos "helyezéseket" is, azaz a válasz

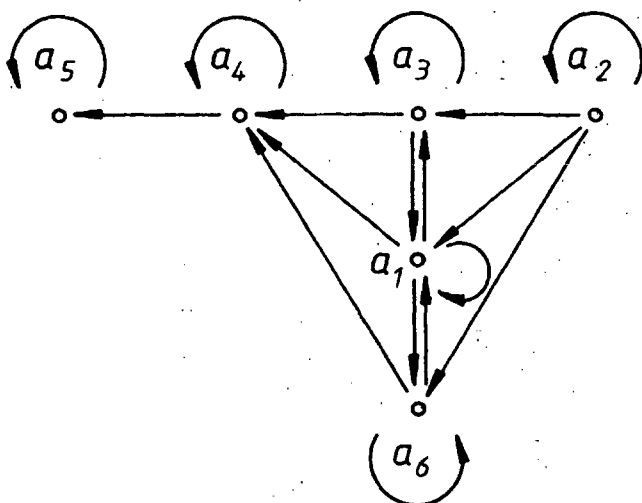
$a_1 \quad a_2 \quad a_3 \quad a_4 \quad a_5 \quad a_6$ alternatíva

4 6 4 2 1 4 ranghely

alakú, akkor a helyzet ugyanolyan jellegű, mint amit az első kérdésfeltevésnél és választípusnál kaptunk (3.a ábra). Ennek grafikus megjelenése az 5.b ábrán látható. A második választípushoz hasonlóan itt is csak a mátrix - reprezentációt adjuk meg, a relációk fennállására vonatkozó igaz állítások felsorolását nem:

$$R_{\text{szigorú}} = \begin{bmatrix} 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 1 & 1 & 0 & 0 & 0 & 1 \\ 1 & 1 & 1 & 0 & 0 & 1 \\ 1 & 1 & 1 & 1 & 0 & 1 \\ 1 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 \end{bmatrix}$$

$$R_{\text{gyenge}} = \begin{bmatrix} 1 & 1 & 1 & 0 & 0 & 1 \\ 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 1 & 1 & 1 & 0 & 0 & 1 \\ 1 & 1 & 1 & 1 & 0 & 1 \\ 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 \\ 1 & 1 & 1 & 0 & 0 & 1 \end{bmatrix}$$



5.b ábra

Mint láttuk, adataink igen változatos formában jelennek meg, de lényegében teljesen azonos módon ábrázolhatók. Ahol a gyenge preferencia relációt megengedtük, ott a főátlóban csupa 1-t találunk, ahol kizárólag szigorú preferenciával dolgoztunk, ott a főátlóban csupa 0-t kapunk. Általánosan jellemző még, hogy szigorú preferencia esetén, ha $r_{ij}=1$, akkor r_{ji} csak 0 lehet, egyébként az értékek az aktuális helyzettől függően igen változatosan jelennek meg.

Az egyéni vélemények ábrázolásánál nem léptük túl a klasszikus logika kereteit, ezt a lépést az egyéni vélemények összegzéséből előállítható kollektív minősítésnél kell megtennünk.

Az alternatívák viszonyára vonatkozó kollektív vélemény modelljének előállítása

Az előzőekben bemutattuk, hogy bármely választípusnál az egyéni vélemények egy-egy - az alternatívák közötti viszonyt

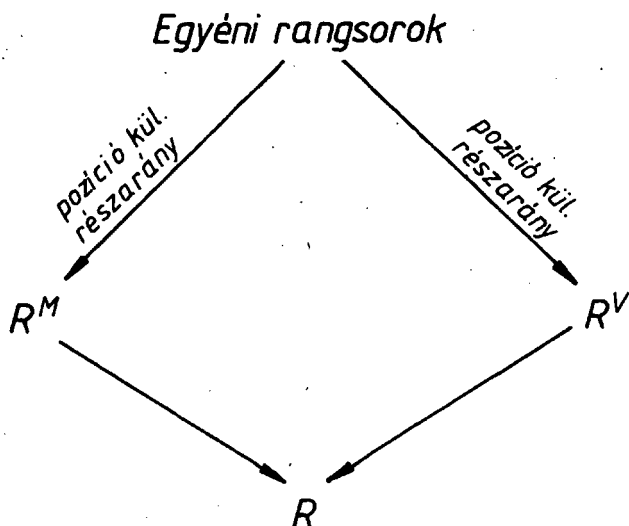
pontosan leíró - mátrix, a relációs mátrix segítségével reprezentálhatók. Legyen egy felmérésünk eredménye az R_1, R_2, \dots, R_N mátrix sorozat. Az ezek aggregálásával kialakítható, a felmérésben résztvevő sokaságot jellemző "közös" vélemény előállítását a javasolható módszerek igen különböző módon oldják meg, eltérő kérdésfeltevésekre eltérő válaszokat adva. Nem adhatunk teljes áttekintést a létező eljárásokról, közülük csak néhányra szeretnénk felhívni a figyelmet. Közös jellemzőjük az, hogy az első lépésben az R_1, R_2, \dots, R_N egyéni vélemény mátrixokból előállítják a csoport-véleményt tükröző relációs mátrixot. Jelöljük ez utóbbit R -rel. A második lépésben azt vizsgálják, hogy az R alapján milyen kapcsolat-struktúra olvasható ki, azaz az alternatívák közötti milyen kapcsolatok jellemzik a vizsgált sokaság vagy részsokaság egészét.

Az első lépésben az ELECTRE[1] típusú eljárások a klaszszikus logika eszközeit felhasználva határozzák meg az R -et. Először is minden a_i, a_j alternatívapárra megnézzük azt, hogy az egyéni vélemények összessége alapján a kapott kép egésze alátámasztja-e azt az állítást, hogy a_i preferált a_j -vel szemben vagy éppen ellene mond annak. Természetesen nem várhatjuk azt, hogy az egyéni vélemények megegyezzenek és éppen ezért sem a teljes megerősítésre, sem a teljes ellentmondásra nem számíthatunk. Általában csak annyit mondhatunk, hogy az egyéni vélemények többségében megerősítik az ilyen állításokat vagy többségében ellene mondanak annak. Mind a megerősítést, mind az elvetést két-két paraméterrel szabályozhatjuk. Egyikük azt mondja meg, hogy milyen rangsorbeli pozíciókülönbséget tekintünk lényegesnek, a másik pedig azt, hogy sokaságunk mekkora hányadánál kell lényeges különbséget találnunk ahhoz, hogy a preferenciára vonatkozó állítást elfogadjuk vagy elvessük. Tulajdonképpen hasonló elvet használunk, mint amit a választásoknál szoktunk: ahhoz, hogy valakit megválasztottnak tekinthessünk, legalábbis fel kell kerülnie a szavazólapokra (ez rangsorbeli különbséget jelent azokkal szemben, akik nem ke-

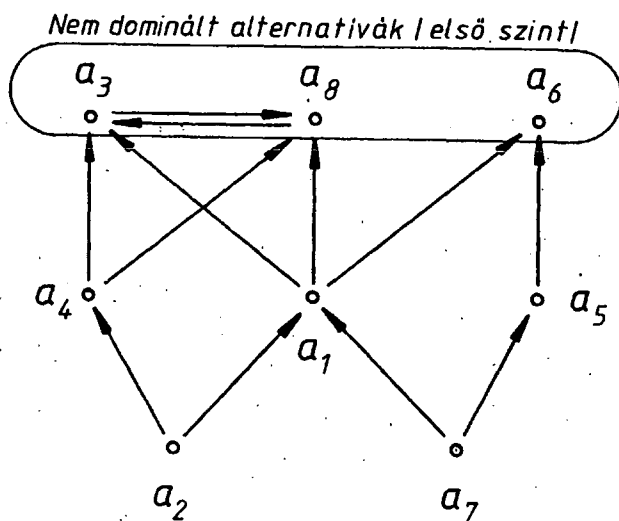
rültek fel, esetleg a szavazólapon található sorrend is lényeges lehet) és a választók legalább valahány százalékánál bizalmat kell élveznie (több mint felénél, legalább kétharmadánál stb.). Más oldalról jól ismert a vétó fogalma, ami azt jelenti, hogy ha valakik ellene szólnak, a jelölt hiába kapta meg az előírt többséget, mégsem tekinthető megválasztottnak. Az ELECTRE eljárásban egy kollektív vétó modelljét fedezhetjük fel. A megerősítésre és a vétóra vonatkozóan teljesen szimmetrikus eljárást [2]-ben találjuk meg. Az elmondottakból jól látható, hogy már az egyéni preferenciamátrixok előállításánál is van egy bizonyos szabadságunk (a rangsorbeli pozíciókülönbségre vonatkozó paraméter), amellyel enyhébb vagy szigorúbb feltételeket írhatunk elő. A sokaságbeli részarányokra vonatkozó paraméterek pedig az egyéni véleményekből előállítható megerősítési relációt reprezentáló R^M és a kollektív vétót leíró R^V mátrixok kiszámításában játszanak szerepet. Végül is azt mondjuk, hogy a tekintett sokaság "az a_i alternatíva preferált a_j -vel szemben" mellett foglal állást, ha az egyének előírt százalékánál többen helyezték a_i -t a rangsorban az előírt pozíciókülönbséggel előrebb mint a_j -t. Az összes alternatívapárra ezt az információt az R^M mátrix tartalmazza (az igazságértékről korábban mondottaknak megfelelően 0-k vagy 1-ek alakjában). Hasonló a helyzet a tagadással is: akkor mondjuk, hogy sokaságunk kollektív vétót emelt "az a_i preferált a_j -vel szemben" állítás ellen, ha több mint egy meghatározott százalékban az egyének előrebb helyezték a rangsorban a_j -t mint a_i -t (a megadott rangsorbeli pozíciókülönbséggel). A kollektív vétót az R^V mátrix reprezentálja. Hangsúlyozzuk, hogy az, hogy valamely alternatívapár viszonyára R^M -ben megerősítést találunk, még egyáltalán nem jelenti azt, hogy R^V -ben nem találunk vétót. A kollektív véleményt tükröző R eredménymátrix R^M -ből (amelyet konkordancia mátrixnak szokás nevezni) és R^V -ből (melyet diszkordancia mátrixnak nevezünk) áll elő. Akkor mondjuk, hogy a kollektív véleményben (azaz R -ben) az " a_i preferált a_j -vel szemben" állítás elfo-

gadott (igaz), ha R^M -ben (a konkordanciában egyetértésben) "igaz" értéket találunk és R^V -ben (a diszkordanciában, vé-
tóban) nem találunk igazat, azaz ott "hamis" áll. Más sza-
vakkal: egy alternatívánk preferált egy másikkal szemben, ha
elég sokan preferálják és ugyanakkor kevesen mondanak ennek
ellent. Az R előállítási folyamatát szemléltetjük a 6. áb-
rán.

A második lépésben R alapján megkeressük az alternatívák egymást követő rétegeit, felülről lefelé haladva a kapott struktúrában. Ahhoz, hogy megtudjuk, hogy mely alternatívák tekinthetők legmagasabb szinten preferáltkak, meg kell ke-
resnünk azokat, amelyekhez az R alapján nem található másik olyan alternatíva, amely velük szemben szigorú értelemben preferált lenne. Az ilyen alternatívákat nem dominált alter-
natíváknak nevezzük. Ezek egymás között vagy egyenértékűek vagy összehasonlíthatatlanok lesznek (7.a ábra). Tulajdon-
képpen azoknak az alternatíváknak a megkereséséről van itt szó, amelyeknél jobbat (fontosabbat, szebbet stb.) nem ta-

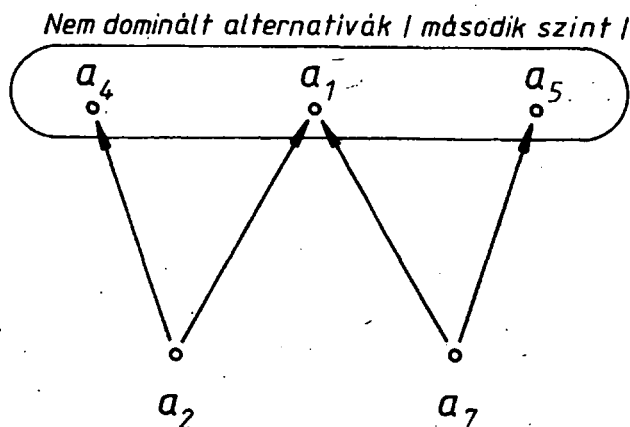


6. ábra



7a ábra

láltunk. Az ábrán jól látható, hogy az a_3 , a_8 , a_6 tartoznak a nem domináltak közé, mert velük szemben szigorúan preferáltat nem találunk, a többiek pedig olyanok, hogy azokkal szemben vannak preferáltak. Látható az is, hogy az a_3 és a_8 egyenértékűek (mindegyik legalább olyan jó mint a másik) az a_6 pedig össze nem mérhető velük, de nincs okunk azt mondani egyikre sem, hogy bármelyikük is preferált lenne a másikkal szemben. Az alternatívák halmazának egészében fellelhető nem dominált alternatívák adják tehát a legmagasabb szinten preferáltakat. Ha nemcsak rájuk vagyunk kíváncsiak, hanem arra is, hogy utánuk melyek következnének az értékelésben, akkor nem kell mást tennünk, mint hogy töröljük őket és kapcsolataikat, majd a megmaradók között keressük a nem domináltakat. Ezt a 7.b ábrán szemléltettük. A második szintet példánkban az a_4 , a_1 és a_5 alkotják. Általában úgy kell eljárunk a következő szint megkeresésénél, hogy az előző lépésben a felsőbb szinten a nem domináltakhoz tartozókat eltávolítjuk és a megmaradó alternatíva hal-



7.b ábra

mazban megismételjük a nem domináltak meghatározását. Ezt a műveletet addig folytatjuk, míg alternatíváink el nem fogynak. Így végül egy olyan rangsorhoz jutunk, amelyben az azonos szinthez tartozó nem dominált alternatívák azonos pozíciót foglalnak el, a későbbi szinthez tartozók pedig alacsonyabb ranghelyeket kapnak. Példánkban az eredmény:

első szint - $a_3, a_8, a_6,$

második szint - $a_4, a_1, a_5,$

harmadik szint- $a_2, a_7.$

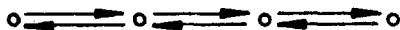
Emlékeztetünk arra, hogy lényegében rangsort kifejező egyéni véleményekből indultunk ki és az eljárás során egy bonyolultabb kapcsolat-struktúrán át ismét egy rangsorhoz, a kollektív véleményt tükröző rangsorhoz jutottunk el, de ebben már többnyire osztott ranghelyeket találunk. Meg kell

jegyeznünk, hogy az R által reprezentált struktúra lehet olyan, hogy az eljárás valamely lépésében minden alternatíva szigorúan dominált, vagy olyan, hogy mindegyik nem-dominált lesz (lásd 8. ábra). Ez sajnos előfordulhat már az első lépésben is. Az első esetben (minden dominált) az eljárás nem folytatható, eredményünk nem emel ki egyetlen alternatívát sem a többi közül. A második esetben eljárásunk véget ért, eljutottunk a legalsó szinthez. Ez utóbbi akkor okoz gondot, ha ez az utolsó szint minden alternatívát tartalmaz, azaz a legalsó szint egybeesik a legfelső szinttel. Ilyenkor nem jutottunk értékelhető struktúrához. A legtöbb gyakorlati problémánál megkísérelhetjük a korábban említett négy szabályozó paraméter változtatását, enyhítve vagy szigorítva a követelményeket, hogy jobban kezelhető relációs struktúrához jussunk.

Más megközelítést jelentenek azok az eljárások, melyekben nem ragaszkodunk a klasszikus logikai keretekhez. Közülük kettő lényegét ismertetjük vázlatosan. Mindkettő a fuzzy



*Minden alternatíva
szigorúan dominált*



*Nincs szigorúan dominált
alternatíva*

8. ábra

logikára épít, de mégis másként teszi fel a kérdést és ebből adódóan más választ is eredményez. Az eredetileg döntéseméleti problémák megoldására Orłowski[3] által javasolt módszer e problémára való adaptációja [2] -ben található. Itt az ELECTRE eljáráshoz hasonlóan ugyancsak a nem dominált alternatívák egymást követő rétegeinek meghatározása a cél, de nem a klasszikus, hanem a fuzzy logika eszközeivel. Ebből adódóan már a kollektív véleményt tükröző R mátrix előállítása is eltérő. Elemeinek értékét az R_1, R_2, \dots, R_N mátrixok elemeinek átlagértéke adja. Az R elemei 0 és 1 közé esnek és azt mondják meg, hogy vizsgált sokaságunkban az egyéni vélemények hány százalékában preferált az egyik alternatíva a másikkal szemben.

Felfoghatjuk ezeket az értékeket úgy is, mint annak lehetőségét, hogy az a_i alternatíva preferált a_j -vel szemben. A fuzzy logika műveleti szabályait alkalmazva kiszámíthatjuk minden alternatívára annak lehetőségét, hogy a kérdéses alternatíva beletartozik-e a nem dominált halmazba. Emlékeztünk arra, hogy az ELECTRE eljárásnál ezt vagy ennek ellenkezőjét teljes bizonyossággal állíthattuk. Itt most azonban általában 0 és 1 közé eső hihetőségi mértékszámot kapunk. Mely alternatívák tartozzanak tehát a nem domináltak közé? Természetesen azok, amelyekre ez az odatartozás a legmagasabb hihetőségi szinten állítható. Az eredmények értelmezhetőségét tekintve az a legkedvezőbb eset, amikor ez az érték 1, vagy közel áll az 1-hez. Ilyenkör ugyanazt a logikát alkalmazva mint az ELECTRE-nél, kiválasztjuk azokat az alternatívákat, amelyekről legmagasabb szinten hihető, hogy ők nem domináltak. Majd az így kiválasztottakat eltávolítva újra kiválasztjuk a "leginkább nem domináltakat". Az eredmények értelmezésénél ügyeljünk arra, hogy ne tekintsük nem domináltaknak azokat az alternatívákat, melyeknél a hihetőség mértéke alacsony, vagy ne tekintsük így kiemelhetőnek azokat, amelyek alig válnak el a nem domináltság hihetőségének mérőszámában az őket követőktől. Ilyenkör inkább közel egyenrangúságot kell feltételeznünk, nem pedig határozott

rangsorot. Az alkalmazott fuzzy logikai műveletekre, lépésekre nem térhetünk ki, csak a kiindulásul szolgáló R mátrixot és az eredményt adjuk meg:

$$R = \begin{bmatrix} 1 & 0 & 0,3 & 0,5 \\ 0,8 & 1 & 0,7 & 0,6 \\ 0,8 & 0 & 1 & 0,6 \\ 0 & 0 & 0 & 1 \end{bmatrix}$$

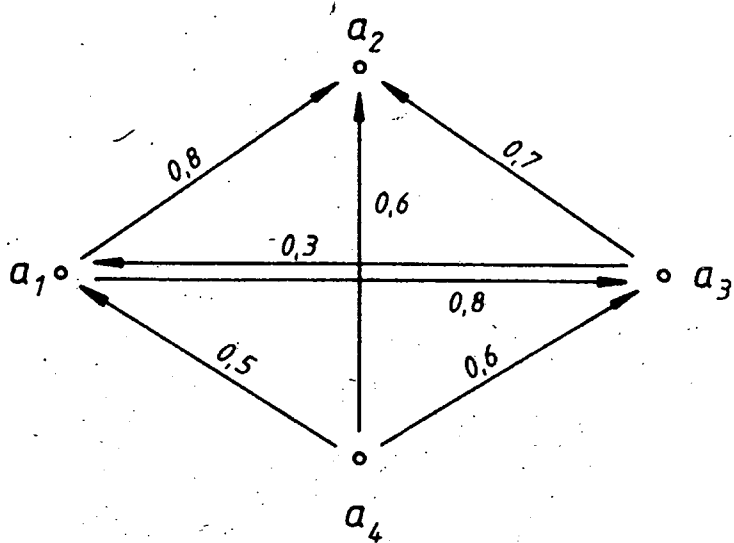
A struktúrát és az eredményeket grafikusan is szemléltetjük a 9. sz. ábrán. Itt már elég csak a preferenciát jelző nyilakat feltüntetni, hiszen mindegyikhez tartozik egy-egy hihetőségi mérőszám is. Ennek megfelelően a nem-domináltság hihetőségének mérőszámai a következőképpen alakulnak alternatívánként:

alternatívák:	a_1	a_2	a_3	a_4
nem-domináltság hihetősége:	0,2	1,0	0,3	0,4

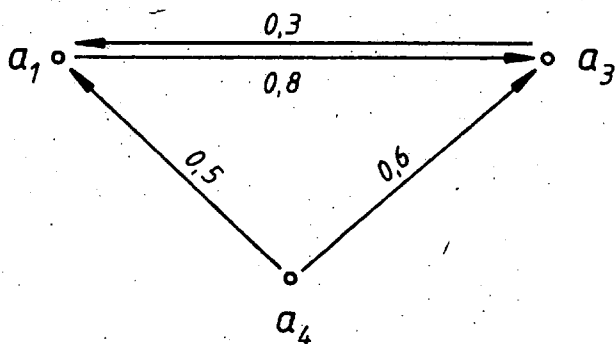
Az a_2 alternatíva kiemelkedik a többi közül a hozzátartozó 1,0 értékkel, így őt határozottan nem-dominálnak tekinthetjük, azaz a rangsorban az első helyet foglalja el. (A gyakorlatban természetesen nem várhatjuk mindig azt, hogy egy-egy helyre pontosan egy alternatíva kerüljön.) Az eljárás most ugyanúgy folytatódik mint az ELECTRE-nél, azaz először töröljük az a_2 -t az alternatívák halmazából:

$$R^* = \begin{bmatrix} 1 & * & 0,3 & 0,5 \\ * & * & * & * \\ 0,8 & * & 1 & 0,6 \\ 0 & * & 0 & 1 \end{bmatrix}$$

Az így előálló helyzetet a 10. sz. ábra mutatja. A nem-domináltság hihetőségi szintjei most a következőképp alakulnak:



9. ábra



10. ábra

alternatívák:

	a_1	a_2	a_3	a_4
nem-domináltság hihetősége:	0,5	*	$\boxed{1,0}$	0,4

Itt az a_3 -nál kaptuk a maximumot, tehát ő alkotja önmagában a következő szintet. A törlést és a hihetőségi mérőszámok meghatározását ismételve ezzel az eljárással is a preferencia szerinti szintek sorozatához jutunk. Példánkban az eredmény:

első szint - a_2 ,

második szint - a_1 ,

harmadik szint - a_3 ,

negyedik szint - a_4 .

Harmadik ismerttetett eljárásunk A. Skofenko-tól származik (leírása megtalálható [1] -ben). Míg az előző kettőnél megengedhettük, hogy a kollektív vélemény bonyolultabb relációs struktúraként jelenjen meg (kedvező esetben gyenge parciális rendezésként), addig itt teljes rendezést, határozott rangsort kell feltételeznünk. A kiindulás megegyezik az Orłowski - módszerével, a kollektív véleményt reprezentáló R fuzzy relációs mátrix-szal, de itt azon állítások hihetőségét vizsgáljuk, hogy "az a_i alternatíva a rangsorban pontosan a k -adik pozíciót foglalja el". Minden alternatívára minden pozícióhoz kiszámítjuk a megfelelő állítások hihetőségének mérőszámát. Bonyodalmakat az okozhat, ha több alternatíva jelölhető közel azonos határozottsággal ugyanarra a pozícióra, mert akkor előfordulhat, hogy egyiknél sem kapjuk meg az egyébként logikusnak tűnő magas hihetőséget. Nézzük most ismét az előző példát, természetesen nem kitérve a már négy alternatíva esetén is terjedelmes számítások részleteire. Az eredményt egy mátrix-ban foglaljuk össze, melynek sorai az alternatíváknak, oszlopai pedig az általuk elfoglaltatkozó rangsorbeli pozícióknak felelnek meg. A mátrix eleme

annak hihetőségét mutatja, hogy egy adott alternatíva elfogadható-e egy adott ranghelyen. Minden alternatívánál az a ranghely a legelfogadhatóbb, amelynél a legmagasabb hihetőségi értéket találjuk. Fordítva, minden ranghelyre az a legvalószínűbben elfogadható alternatíva, amelyhez a legmagasabb érték tartozik. Így tehát, ha az alternatívákhoz keressük rangsorbeli helyüket, a sorokon kell végigmennünk és megkeresnünk a leghihetőbb pozíciónak megfelelő oszlopot. Ha a kérdést úgy tesszük fel, hogy pozícióként mik a legvalószínűbb alternatívák, akkor a mátrix elemeit oszloponként kell sorra vennünk, és mindegyikhez megkeressük a hozzá leghihetőbben kapcsolódó alternatíváknak megfelelő sorokat.

rangsorbeli pozíciók

	1	2	3	4
a_1	0,0	0,3	0,5	0,0
a_2	0,6	0,0	0,0	0,0
a_3	0,0	0,6	0,3	0,0
a_4	0,0	0,0	0,0	0,5

Az eredmény-mátrixban megjelöltük a soronkénti és oszloponkénti maximális elemeket. Ezek példánkban egyértelműen segítenek az alternatívákat a pozíciókra elhelyezni. (Bár az 1-es és 3-as alternatíva esetén a 2-es és 3-as pozíciót tekintve majdnem előáll a fentebb említett értelmezést zavaró helyzet. Hangsúlyoznunk kell, hogy ilyenkor a struktúra és a teljes rendezettség feltételezése közötti ellentmondásról van szó.) A kialakult sorrend a következő:

első hely - a_2

második hely - a_3

harmadik hely - a_1

negyedik hely - a_4

Összehasonlítva a vázolt módszereket megállapíthatjuk, hogy az elsőben (ELECTRE) és a másodikban (Orlowski) közös az, hogy bonyolultabb struktúrák értelmezését is lehetővé teszik az egymást követő szinteken megtalálható nem-dominált rétegek megkeresésével. Különböznek azonban egymástól az alkalmazott logikai eszközökben. Hasonló kérdésre hasonló választ adnak, de a második nem törekszik teljes bizonyosságra, megelégszik azzal, hogy megadja a válaszhoz a hihetőség mérőszámát. A másodikban és harmadikban (Skofenko) közös a fuzzy logika mint az eredmény előállításának eszköze, de alapvetően eltérnek egymástól a kollektív vélemény mögött meghúzódó relációs struktúra jellegére vonatkozó feltevésben (e vonatkozásban az elsőként és a másodikként ismertetett módszer ad több lehetőséget). Világos az, hogy a különbség a legnagyobb az ELECTRE és a Skofenko által javasolt módszerek között. Természetes továbbá az is, hogy az egyéni véleményekben tendencia jelleggel, de határozottan megjelenő struktúrák a választott elemzési módszertől függetlenül megegyező vagy közel azonos eredményekre vezetnek. A gyakorlati alkalmazásokban célszerű több eljárást is végigvinni, mert eredményeik egyezőségéből vagy különbözőségéből a tényleges struktúrára így több információnk lesz és ezért következtetéseink megalapozottabbak lehetnek.

Nem térhettünk ki minden részletre, korlátozásra, buktatóra csak áttekintő képet szeretnénk volna adni azon eljárások főbb típusairól, amelyek segítségével az egyéni válaszokban megjelenő választások, rangsorok alapján képet alkothatunk a közösségi véleményben fellelhető, tendencia jellegű rangsorról. A fuzzy logikai eljárásoknál számszerűen jellemezhető az is, hogy a kialakult közösségi rangsor tekintetében mennyire koherensek az egyéni vélemények.

A jelen cikkben ismertetett három módszer egységes

rendszerbe foglalását és általános esetekre való kiterjesztését [2] tartalmazza. Az ennek alapján készült programok részét képezik az UNESCO által terjesztett kibővített OSIRIS III.2 és az UNESCO projekt keretében kifejlesztett IDAMS adatkezelő és elemző programcsomagoknak.

Ezeket az eljárásokat és programokat alkalmaztuk többek között a középiskolai tanulók társas kapcsolatainak szintereire vonatkozó vizsgálatokban [4]. Ebből idézünk befejezőképpen két példát.

Az alkalmazott kérdőív egyik kérdéscsoportja a barátság-teremtésre ható tényezők fontosságára vonatkozott. A hatásokat az adatfelvétel három csoportba sorolta, nevezetesen: iskola, család és egyéb tényezők. Az elemzés eredménye mindkét fuzzy eljárás alkalmazásával az volt, hogy a legerősebben ható tényező az iskola, vele közel azonos fontosságúak az egyéb tényezők, a család szerepe pedig egyértelműen a harmadik helyre szorul. A válaszok egyöntetűségét mutató koherencia értéke 0,21, azaz a közepesnél gyengébb. Az összképet a baráti közösségi kapcsolatokra ható tényezők szerepe tekintetében az évfolyamonkénti vizsgálatok tovább finomították. A család - mint a baráti kapcsolatok kialakulására ható tényező - minden évfolyamon a harmadik helyen van, de az iskola és az egyéb tényezők viszonyában az első évfolyam jelentősen eltér az összes többitől. A középiskolában töltött első évben az iskola szerepe adódott a legmeghatározóbbnak, megelőzve az egyéb tényezőket. A második évfolyamtól kezdve szerepük megfordul és az egyéb tényezők válnak a legerősebbé. A szerepek ilyen cseréje ad magyarázatot arra, hogy összességében miért kaptunk közel azonos megítélést a két tényező erejéről. Ezen empirián alapuló megállapítások következményeinek taglalását, az elmélettel és a várt eredménnyel való összevetést részleteiben is megtaláljuk [4]-ben.

Második példánkban az iskolai tevékenységi területek fontosságára vonatkozó információt dolgoztuk fel. Itt a koherencia igen magasnak adódott, értéke 0,88 volt. Nem meglepő, hogy egyértelműen az osztályközösség került az első

helyre, de az "ma" egy kissé váratlannak tűnik, hogy a második helyen a KISZ-szervezet szerepelt (a 20 lehetőség közül). A harmadik helyet a sportkör, a negyediket a szakkör foglalja el. (Az adatfelvétel 1982 tavaszán történt.)

Felvetődhet az a kérdés, hogy milyen pluszt adnak ezek a (viszonylag bonyolult) módszerek a válaszok, választások egyszerű összehasonlításához viszonyítva. Ha a gyakoriságok teljesen egyértelműen, határozott különbségekkel jelennek meg (például: egy alternatíva csaknem mindig az első, egy másik csaknem mindig a második stb. helyen szerepel), akkor ehhez képest lényeges újat e finomabb elemzésektől sem várhatunk, hiszen a helyzet minden mélyebb vizsgálat nélkül is világosan mutatja a rangsort, nem is kell tendenciáról beszélnünk. Más a helyzet azonban akkor, ha a gyakoriságok nem ilyen szélsőségesen jelennek meg. Az ismertetett módszerek előnye éppen abban rejlik, hogy az egyéni értékelések, rangsorolások egészét veszik egyidejűleg figyelembe és nem az egyes rangsorolásbeli pozíciókhoz való kötődést külön-külön. Így bonyolultabb helyzetekben is jó eligazítást tudnak adni, rávilágítva a tendenciára és számszerűen is jellemezve megállapításaink erősségét, az egyéni válaszok egyöntetűségét.

IRODALOM

Dussaix, A. M. : Deux méthodes de détermination de priorités ou de choix. Partic 1: Fondements mathématiques. UNESCO/NS/ ROU/624, Paris, March 1984.(1)

Hunya Péter: RASKOR and RELECT statistical computer programs for rankordering of alternatives based upon fuzzy logic (RASKOR) and classical logic (RELECT).

Part 1: UNESCO/NS/ROU/679, Paris, september 1985.(2)

Orlowski, S. A.: Decision-making with a fuzzy preference

relation in Fuzzy Sets and systems, Vol. 1 No. 3, 1978,
pp. 155-167. [3]

Kékes Szabó Mihály: Középiskolai tanulók társas kapcsolatai-
nak színterei.

Kandidátusi értekezés. Szeged, 1985. [4]

Хуния Петерна

Применение логических методов FUZZY при
определении тенденций выбора

Автор работы показывает три метода разработки данных, полученных с помощью частотного ранжирования, примененных - в числе прочего - в педагогических исследованиях. Среди этих методов один основывается на классической логике, а два других -- на логике FUZZY . Без глубокого математического анализа способов автор делает обзор сущности отдельных методов; какие ответы дают они на определенные вопросы. Мы также получаем картину того, в каких ситуациях мы можем получить данные, ведущие к ранжированию, и в какой единой форме они могут быть репрезентированы, идет ли речь об индивидуальных мнениях или же о коллективном их проявлении. В статье мы найдем ссылки относительно программных посылок, содержащих вычислительные программы, которые, в свою очередь, осуществляют вышеназванные методы. Два примера, взятые из конкретных педагогических исследований, демонстрируют применение этих методов.

Die Anwendung der Methoden der Fuzzyschen Logik zur
Bestimmung Tendenzen bei der Wahl

Die Verfasserin stellt drei Methoden der Bearbeitung von Angaben dar, die man durch eine auch in der Pädagogik häufigen Einstufung nach Rangordnung gewonnen hat. Zwei von diesen Methoden beruhen auf der klassischen, eine beruht dagegen auf der Fuzzyschen Logik. Ohne die tiefere mathematische Darlegung wird das Wesentliche an den einzelnen Verfahren sowie die Problematik dargelegt, was für Antworten diese auf die Fragen ergeben haben. Man kann auch einen Überblick davon bekommen, in welchen Situationen man in den Besitz der zu den Rangordnungen führenden Angaben kommen kann, und in welchen einheitlichen Formen sich diese repräsentieren lassen, unabhängig davon, ob es sich um persönliche Meinungen oder um deren kollektive Erscheinung handelt. In der Studie wird auch auf kompakte Computerprogramme hingewiesen, die zur Durchführung der in der Studie behandelten Verfahren geeignet sind. Die Anwendung wird mit Hilfe von zwei Beispielen veranschaulicht, die den konkreten pädagogischen Forschungen entnommen worden sind.

OROSHÁZI GIMNAZISTÁK AZ EGYSÉGES ALAPÚ KÖZÉPISKOLAI KÉPZÉSRŐL

Az egységes alapú középiskolai kísérlet 1979-ben kezdődött, s már az első évek jelezték, hogy a gimnáziumokban a kísérleti koncepció nem tud maradéktalanul megvalósulni. Mi is találkoztunk azzal a problémával, ami a hasonló jellegű külföldi törekvéseknél jelentkezett: a hagyományos, nagyműltű gimnáziumok ellenállnak az ilyen jellegű törekvéseknek. Minden polgári államban, ahol az elmúlt másfél-két évtizedben törekvések voltak az egységesítésre a középiskola valamelyik szakaszán, a tapasztalatok azt mutatták, hogy a klasszikus gimnáziumok és az őket támogató társadalmi közeg, különböző módon, ellenáll ennek. Kezdetben ezt az ellenállást azzal magyaráztuk, hogy a kísérletünkbe ténylegesen híres, jónevű, nagyműltű gimnáziumok kapcsolódtak be, s ha nem is elfogadható, de érthető ezeknek az iskoláknak az ellenállása, tartózkodása. Ezt a felfogásunkat alátámasztotta az is, hogy az induló négy gimnázium különböző módon és különböző időben vált ki a kísérletből. Ennek feloldásaként törekedtünk egy kisvárosi, közös igazgatású gimnázium és szakközépiskola bevonására. Törekvésünk ezen a ponton találkozott Békés megye vezetőinek az elképzelésével, így kezdődött meg 1982 őszén Orosházán a Lánocsics Mihály Gimnázium és Szakközépiskolában a kísérleti oktatás. A korábbi évek tapasztalatait felhasználva igyekeztünk optimális körülményeket teremteni a kísérletnek: az iskola teljes évfolyamokkal vett részt a kísérletben, a tantestület - akkori véleménye szerint - értette azt és kellően motivált volt abban, a tanulók és szüleik előzetesen tájékoztatást kaptak annak lényegéről és céljairól, a kísérlet irányítói rendszeresen segítettek, irányították, ellenőrizték az ott folyó munkát. Mindezek ellenére két év után a kísérlet a gimnáziumban itt is "kudarcot vallott", a gimnáziumi osztályokban beszüntették a kísérleti képzést.

A kísérleti koncepciónak ez az "elutasítása" esetünkben azért is érthetetlen, mert az a gimnázium céljain, képzési lehetőségein gyakorlatilag nem változtat, az egyetlen lényeges újítás - véleményünk szerint - pozitív: a klasszikus humanisztikus, elméleti műveltséget kiegészíti a gyakorlati-technikai műveltséggel, s ezzel teljesebbé teszi az általános művelést, megszünteti annak féloldalúságát.

Az oktatásban a siker mindig függ az abban résztvevők azonosulásától, aktivitásától, érdekeltségétől. Mindezt szükséges volt kísérletünkben a kliens-érdekelttségű vizsgálat elvégzése is. Ez nemcsak azt mutathatta meg, hogy a koncepció mennyire találkozik a fogadó fél elvárásaival, azaz a szélesebb körű elterjesztés esetén milyen fogadtatásra találhat, hanem azt is, hogy milyen tényezők okozhatják a gimnáziumi közeg ellenállását. (Az iskolaügy minden változása széles rétegeket, esetenként szinte az egész társadalmat

érinti. Erre általában kevés figyelmet fordítunk. Pedagógiai kísérletek esetében a kliens-érdekeltségű vizsgálatokat nálunk ritkán végzik el, általában megelégszünk a teljesítmény-mérésekkel, eredményességi mutatók mérésével. Ez a mulasztás is okozhatta - többek között - az új matematika látványos bukását.)

Az iskola esetében a kliens a diák, de a tanuló sohasem "egyedül" vesz részt ebben a folyamatban. A tanár hasonlóan fontos szerepet játszik, s a családi közeg miatt nem elhanyagolható a szülői háttér sem. A növendék a családból hozza az iskolához való attitűdjét, s a család támogathatja vagy gyengítheti az iskola hatásait. Szakképzés esetében kliensként jelentkezik a fiatal szakembert fogadó gazdasági egység (ipar, mezőgazdaság, kereskedelem stb.) is, hiszen a képzés eredményessége csak itt igazolható, s eleve az általa támasztott elvárásoknak kell megfelelnie a képzésnek.

Kísérletünkben a fentebbi tényezők közül a szülői közeg kivételével valamennyi érdekelttel foglalkoztunk. A tanulóknak az attitűdjét, véleményét először 1983-ban és 1984-ben vizsgáltuk. Ekkor felmérésünk a kísérleti oktatásban részesülő valamennyi IV. osztályos tanulóra kiterjedt. Sajnos, ennek részletes elemzésére nem kerülhetett sor, mert a vizsgálatot végző Laszlavik Évát tragikus halála megakadályozta annak elvégzésében. 1986-ban Orosházán végeztünk hasonló vizsgálatot el. Ennek eredményeit külön kötetben tesszük közzé. Ezzel párhuzamosan készítettük el a kísérleti oktatásban részt vevő valamennyi pedagógus vizsgálatát. Az itt kapott eredmények feldolgozása szintén kiadás előtt áll, orosházi vonatkozásai a fent említett kötetben jelennek meg. A szakképzés vonatkozásában hasonló vizsgálatot elvégeztünk a technikuskok körében is, összekapcsolva azt a vállalati elemzéssel. Ezek az eredmények 1987 végére készülnek el.

Jelen dolgozatunkban az orosházi vizsgálatoknak egy más szempontú feldolgozásával, elemzésével arra keresünk választ: mi okozhatja a kísérleti koncepciónak gimnáziumi kudarcait? Elemzésünkben döntően az orosházi gimnazistáktól kapott adatokra támaszkodunk, de esetenként hivatkozunk a korábbi, Laszlavik Éva által elvégzett felmérés adataira is. A látszólagos leszűkítés indokolja, hogy a pedagógusok szinte minden esetben a diákokra, a tanulók érdekeire hivatkoznak, amikor saját ellenkezésüket kell indokolni.

Orosházán a kísérleti képzést megkezdő tanulók megfelelnek az ott szokásos beiskolázási képnek: a diákok mintegy 60 százaléka helyi, míg a többiek a környék általános iskoláiból jöttek a "Táncsicsba". A fiúk és a lányok megoszlása is a szokásos képet mutatja: kb. 60 százalék a lánytanulók aránya, tehát érvényesül a hagyományos, az országos adatoknak is megfelelő helyzet, több a lány, mint a fiú. A szociális helyzet a helyi sajátosságok szerint alakul, viszonylag kevés az értelmiségi származású diák. Míg országosan ebben az évben a gimnazisták valamivel több mint 60 százaléka értelmiségi családból származik, addig Orosházán csak a tanulók 30 százaléka jött ilyen családból. Ez a környék mezővá-

rosi jellege miatt, a kevés értelmiségi, vezető állású munkahely következtében alakul így. (Vö.: Kozma Tamás: A közép-fokú intézményhálózat fejlesztésének területi-társadalmi feltételei. Oktatáskutató Intézet, 1984. Kézirat.) A 8. osztályos tanulmányi eredmények jók, a tanulók minden tárgyból 4,0 feletti átlaggal érkeztek, tehát az iskola régi hírnevéhez méltóan tudott beiskolázni a kísérleti évfolyamra is.

A tanulókat és a szülőket előzetesen tájékoztatták a kísérletről és annak minden lényeges összetevőjéről. Ennek megfelelően a tanulók nem tájékozatlanul, váratlanul kezdtek el a kísérleti középiskolai tanulmányokat.

Fontosnak tartottuk, hogy megtudjuk, hogyan viszonyultak a tanulók a kísérlethez. Ez a szempont azért is érdekes, mert az iskola vezetői a kísérlet megszüntetésekor - többek között - a tanulókra hivatkoztak, mint ellenállási tényezőre. A tanulók - az érettségi előtt - úgy emlékeznek vissza a kezdésre, hogy mindössze alig több, mint 15 százalékuk vallja azt, hogy ellenérzése volt a kísérlettel szemben. Igaz, magas az ún. "közömbösök" száma, de rájuk is jellemző, hogy semmilyen fentartásuk nem volt, természetesnek fogták fel, hogy kísérleti osztályba kerültek (Vö.: 1. sz. táblázat!) Ha a későbbi megoszlás (gimnázium - szakközépiskola) szerint vizsgáljuk a tanulók visszavetített előzetes közeledését, akkor megállapíthatjuk, hogy a szakközépiskolások között valamivel nagyobb azoknak az aránya, akik örömmel fogadták a kísérletet, s ennek megfelelően kevesebben vannak az ellenérzéssel fogadók.

Ha ezeket az adatokat összehasonlítjuk az első kísérleti évek adataival, akkor mindenképp a lassú pozitív irányú fejlődésről beszélhetünk. Ezekben az években - különösen 1979-ben - a beiskolázás, különböző okok miatt, még nem széles propaganda alapján történt. Ennek ellenére a gimnazisták egyötöde vallotta azt, hogy tudatosan választotta a kísérleti képzést (tehát többen, mint Orosházán örömmel fogadták), igaz, hogy több, mint 40 százalék ellenérzéssel fogadta csak el, mint továbbtanulási lehetőséget (1979-ben 41,3%, 1980-ban 41,86%).

Érdekes részleteiben is megnézni, hogy miért volt a tanulók 17 százalékában ellenérzés a kísérlettel szemben, már induláskor. Kértük a diákokat, indokolják is, miért nem örültek, hogy kísérleti formában kell a középiskolai tanulmányaikat megkezdeni. A gimnáziumi tanulók feleleteit két részre bonthatjuk: az egyik csoport - ők vannak többen és szinte kizárólag lányok -, azt vallja, hogy soha nem érdekelték a műszaki dolgok, nincs műszaki érzéke, semmi szükség ilyen ismeretekre, készségekre; míg a másik csoport - többségükben fiúk -, inkább utólagos ellenérzésüket vetítik vissza az indulásra. Indoklásuk arra vonatkozik, hogy sok időt vett el a "fontosabb" dolgoktól, tantárgyaktól a műszaki alapismeretek, illetve a műhelygyakorlat. Ilyen választokat írnak: "Elvette az időt a többi fontos tárgytól és nagyobb volt a terhelés." "A délutánból is több ment el a tanulásra, kevesebb idő maradt a sportra, pihenésre, mintha

A TANULÓK VISZONYA A KÍSÉRLETHEZ A KÖZÉPISKOLA KEZDÉSEKOR

	GIMNÁZIUM			SZAKKÖZÉPISKOLA			ÖSSZ.
	lány	fiú	össz.	lány	fiú	össz.	
Örültem a kísérletnek	1,98	5,94	7,9	-	12,76	12,76	9,47
Nem volt ellenérzésem	56,44	15,84	72,28	8,52	55,32	63,84	69,6
Nem örültem a kísérletnek	13,86	4,95	18,81	2,13	10,65	12,76	16,89
Nem tudtam róla	0,99	-	0,99	2,13	8,52	10,65	4,06

1.sz. táblázat

gimnáziumba jártam volna." "Olyan tantárgyakat tanultam melyeknek volt haszna, de túl sokat elvett a tanulási időmből. Ezt az időt más, számomra fontosabb tantárgyakra is fordíthattam volna."

A szakközépiskolába került tanulók válaszai általában a 3-4. osztály nehézségeit ecsetelik. Egy lánytanuló válaszával kell csak részletesebben foglalkoznunk: ő bevallja, hogy tévedett, 8. osztály után még humán pályára készült, az első két év alapján döntött a műszaki képzés mellett, azóta technikus vizsgát tett.

A problémakörhöz szorosan hozzátartozik, hogy hogyan ítéli meg a tanulók az **egységes alapképzést**, hiszen a gimnáziumban is ez jelentette a radikális változást, a szakközépiskolai képzés pedig emiatt strukturalódott át. A gimnáziumi tanulóknál arra voltunk kíváncsiak, hogy amennyiben az iskolában nemcsak gépipari szakközépiskolai leágazás van, hanem mindenki számára adekvátabb pálya is (elektrotechnikai, közgazdasági, egészségügyi stb.), akkor helyeselné-e az egységes képzést. Elgondolkoztató, hogy ebben az esetben egyetlen egy gimnazista lány és hat fiú utasítja csak el! A lánytanuló indoka: "Az osztályok megbontásával a kialakult közösséget is megbontották. Véleményem szerint négy évig együtt kell maradni az osztályoknak." A fiúk elutasító véleménye nagyobb szóródást mutat a gimnáziumban. Közöttük is van, aki a kialakult osztályközösséget sajnálja, de akadt, aki a nagyobb megterhelés miatt utasítja el, s van egy fiú, aki egészen különleges választ fogalmaz, ugyanis a szakközépiskolásokat sajnálja: "A gyengébb tanulókat nem javasolják a gimnáziumba, a szakközépben pedig több a reáltárgy, még nehezebb helyzetben vannak." (A szakközépiskolások válaszait itt nem elemezzük, lényegében a 3-4. osztály nehézségeire hivatkoznak, akik helytelenítik az egységes képzést.) (2. sz. táblázat!)

A TANULÓK VÉLEMÉNYE AZ EGYSÉGES ALAPKÉPZÉSRŐL

	GIMNÁZIUM		
	fiú	lány	össz.
Feltétlenül helyesli	2,97	4,95	7,92
Helyeselné, ha...	17,82	67,32	85,15
Nem helyesli	5,94	0,99	6,93
			100,00

2. sz. táblázat

Lényegében elgondolkoztató (és megnyugtató!), hogy a gimnazistáknak csak 7 százaléka nem helyesli az egységes alapképzést és a 16 éves életkorra kitölt, megalapozottabb pályaválasztást.

A már említett korábbi vizsgálatokban a tanulók több választási lehetőséget kaptak, így az adatok csak részben hasonlíthatók össze. Akkor a gimnáziumban érettségizők több, mint 40 százaléka feltétlenül helyezte a meghosszabbított egységes képzést és az azt követő pályaválasztást (1983: 42,4%, 1984: 47,7%). Az egyértelműen elutasítók aránya viszont kevesebb, mint Orosházán. (A gimnáziumban 5,4, illetve 2,3 százalék, a szakközépiskolákban 1,3, illetve 1,9 százalék.) A részletes elemzést ma már nem tudjuk elvégezni, de az adatok így is érdekesek, és jelzik, hogy a gimnáziumi tanulók ellenállása sehol nem volt annyira jelentős, mint azt a pedagógusok érzékelték, illetve amilyen nagynak feltűntették.

Megvizsgáltuk azt is, hogy akik Orosházán úgy válaszoltak, hogy nem örültek a kísérletnek, azok most mit mondanak. A gimnáziumban közülük hárman kitartanak ellenérzésük mellett, a többiek helyeselnék ezt a fajta képzést, ha megfelelő választási lehetőségük lenne.

Mivel indokolják, akik helyeslik ezt a képzést? Döntően a megalapozottabb pályaválasztással. A válaszok közül a legtöbb erről szól, néhányan bevallják, hogy gimnáziumba akartak menni, de megszerették a műszaki pályát, mások azt mondják, hogy realisabban tudták megítélni a továbbtanulási esélyeiket. De akadt néhány olyan válasz is, amelyik az általános műveltség fontosságát fogalmazta meg.

Ehhez a problémakörhöz tartozik még az is, hogy egy másik kérdés kapcsán a gimnazistáknak kevesebb mint fele (48,52%) vallotta azt, hogy mindenképp a gimnáziumi irányt választaná, míg megfelelő szakképzési lehetőség esetén 35,64 százalékuk gondolkodott volna, hogy hol folytassa tanulmányait a 2. osztály után és majdnem 16 százalékuk egyértelműen a szakképzést választotta volna.

A kísérletben, mint már említettük, **orientációs** szakasznak tekintettük az 1-2. osztályt abból a megfontolásból is, hogy a 14 évesek döntő többségének még nincs kialakult pályaelképzelése, s ha van is, ez nem igazán megalapozott. Emiatt több kérdéssel vizsgáltuk a pályaválasztási tervek alakulását. Felmerésünk szerint a tanulóknak Orosházán viszonylag nagy százaléka kezdi középiskolai tanulmányait határozott pályaelképzeléssel: 38%, de ez még mindig kevesebb, mint a korábbi évek adatai, ahol majd a tanulók fele kezdte így a középiskolát (47%). Azt is megállapíthatjuk, hogy a gimnáziumot végzők Orosházán céltudatosabban mentek a középiskolába, mint akik végül a szakközépiskolában kötöttek ki. Ez az adat teljesen ellentmond a korábbi felmérésünknek. Azt hisszük, hogy ezt a tényt az magyarázza, hogy itt a szakközépiskolai ágazat nem túl jelentős. Azok a fiatalok, akiknek kialakult szakmai elképzelésük volt a 8. osztályban, azok vagy a szakmunkásképzőbe vagy a város másik - önálló - szakközépiskolájába iratkoztak be. Alátámasztja ezt a feltevésünket az is, hogy a gimnazisták határozott pályaelképzelése a felsőoktatásra vonatkozik. A korábbi évek gimnazista tanulói egy-egy gimnázium egyetlen osztályából kerültek ki, és ezek az osztályok a "maradék" tanulóiból szerveződtek, akik

nem kerültek be a tagozatos "elit" osztályokba, tehát kicsit kényszerként választották a kísérleti képzést.

Az olyan iskolában, ahol a tanulók 40 százalékának 14 éves korában semmilyen elképzelése sincs a jövőjét illetően, s mintegy 20 százalékuknak is csak bizonytalan a jövőképe, rendkívül jelentős az iskola, a pedagógus orientációs munkája, hiszen az erre szánt két évben kell - többé-kevésbé most már véglegesen - dönteni a tanulók életútjáról. A pályaválasztás mind az egyén, mind a társadalom sorsában meghatározó jelentőségű.

A tanulók úgy vallják, hogy az iskolai évek meghatározóak voltak a pályaválasztásban. A határozott pályakép is változott, módosult. Az 56 határozott céllal érkezett tanuló közül 40 tartott ki eredeti elképzelése mellett. A gimnáziumban végzetteknek kétharmadára az iskolai évek hatottak, míg 3 százalékuk közvetlenül az érettségi előtt sem tudja, hogy mit akar csinálni három hónap múlva. Ezeknek az adatoknak az alapján az iskola nevelőmunkáját tulajdonképpen jónak is tarthatjuk. Mi szól mégis az egyértelmű elismerés ellen? Talán az, ha az adatokat részletesebben vizsgáljuk meg. Egy másik kérdésben külön rákérdeztünk a pályaelképzelésre. Ezek a feleletek már azt is jelzik, hogy a gimnazisták életútja nem túlságosan megnyugtató. A felsőfokra jelentkezőknek csak 55 százalékát veszik fel. A többieknek szembe kell nézni a pályakorrekció kérdésével. Néhány tanuló eleve jelzi, hogy az érettségi után szakmát tanul. Ezek a tanulók olyan szakmákat jelöltek meg, amelyekre a felvételi követelmény általában az érettségi (fényképész, kozmetikus stb.). A munkavállalók közül még szerencsésebbek, akik a gyakorlati fakultáció segítségével el tudnak helyezkedni, de többen jelezték már eleve a képesítés nélküli pedagógus pályát. (Vö.: 3-5. sz. táblázat)

A GIMNÁZIUMBAN VÉGZETTEK PÁLYAEKÉPZELÉSE A VIII. OSZTÁLY UTÁN

		fiú	lány	össz.
HATÁROZOTT CÉL	orvosi/tud.egy ped.főisk.	4,95	28,7	33,7
	műszaki felsőokt.	2,97	1,9	4,97
	egyéb felsőfok	3,96	6,9	10,89
Több pálya is		4,95	9,9	14,85
Nem volt elképzelése		8,9	22,8	31,7
Nem válaszolt		0,99	2,97	3,96

3. sz. táblázat

**A TANULÓK PÁLYAELEKÉPZELÉSÉNEK ALAKULÁSA
A KÖZÉPISKOLÁBAN**

	GIMNÁZIUM			SZAK- KÖZÉP.	ÖSSZ.
	lány	fiú	össz.		
Nem változott	23,76	6,9	30,69	19,15	27,
Módosult	20,79	9,9	30,69	25,59	29,
Az iskolában alakult ki	27,7	7,9	35,6	48,94	39,9
Ma sincs	0,99	1,9	2,89	6,38	4,

4. sz. táblázat

Mint fentebb láttuk, a tanulóknak csak elenyésző része nem ért egyet az egységes elképzeléssel. Ezek után nyilván érdekes, hogy részleteiben milyen pozitívumokat látnak benne, s milyen okai voltak a tanulók részéről a kísérlet megszüntetésének.

Hogyan látják a műszaki kultúra bevitelét a gimnáziumi képzésbe? Ennek a megítélése nagyon fontos, hiszen a klaszikus gimnáziumi nevelésben ez volt a kísérlet legjelentősebb újítása: nemcsak a pályakorrekció lehetőségét teremtette meg a középiskolás évek alatt, hanem - véleményünk szerint - teljesebbé, korszerűbbé is tette a gimnázium nyújtotta általános műveltséget.

A tanulók közül mindössze ötten (4,8%) nem tartják fontosnak a műszaki alapképzést. Érdekes, hogy az öt diák közül három fiú. A gimnazisták 43 százaléka tartja az általános műveltség részének, s mintegy fele fontosnak tartja a műszaki alapképzést, de csak valamilyen korszerűsített formában. Ezek az arányok, melyek a kérdőívünk 10. kérdésére kapott válaszokból alakultak ki, nagyjából megegyeznek a konkrét, az általuk megismert műszaki alapképzésre vonatkozó kérdésre adott feleletek arányával. Érdekes, hogy az eltérés nem egészen ott következett be, ahol számítottunk rá: feltevésünk az volt, hogy viszonylag kevesen fogják jónak tartani a kísérleti gyakorlatot, s nagy arányban fogalmazzák meg, hogy számukra felesleges volt. (Ez utóbbi be is következett, de a csökkenés nem ott történt, ahol arra számítottunk!) Mit mutatnak a konkrét adatok?

- mind az elmélet, mind a gyakorlat jó,
alapvető műszaki műveltséget ad 45,6%
- csak módosításokkal lehet bevezetni 34,6%
- felesleges volt számomra 18,8%

Tehát a tanulók még nagyobb arányban érezték úgy, hogy ez a két kritikus tantárgy alapvető műszaki műveltséget

GIMNAZISTÁK PÁLYAELKÉPZELÉSE AZ ÉRETTSÉGI UTÁN

	fiú	lány	össz.
orvosi, ill. tud.egy./ped.főisk.	11,88	38,6	50,48
műszaki felsőokt.	3,96	0,99	4,95
egyéb felsőokt.	7,93	15,84	24,7
felsőfok összesen	23,77	56,43	80,2
szakmát tanul	-	4,95	4,95
munkát vállal	-	10,89	10,89
nem tudja	2,97	0,99	3,96
összesen	26,74	73,26	100,

5. sz. táblázat

adott nekik. A diákok egyötöde érzi úgy, hogy jövődó pályája szempontjából számára ez felesleges idő és energia pazarlás volt. Ezek a tanulók olyan értelmiségi pályára készülnek, melyeken a társadalmi tudat sem tartja fontosnak a műszaki műveltséget (jogász, orvos, bölcsész-tanár), illetve egy kisebb részük vidéki lánytanuló, akik a hagyományos szemléletmód alapján minden műszaki jellegű tevékenységet, illetve műveltségelemet "férfi-dolognak" tartanak.

Részletesen elemeztük azokat a válaszokat, melyek a módosításra vonatkoztak. A feleletek egy jelentős része nem tartalmaz lényeges tartalmi kérdéseket, alapvetően a gyakorlatot kívánja csökkenteni, különösen a nyári gyakorlat ellen emelnek sokan szót. Ezeket a megoldásokat azért tartjuk lényegtelennek, mert módosítási javaslataik nem érintenek tartalmi kérdést. Fontosnak érezzük viszont, hogy többen felvetették, hogy olyan tananyagot képzelnének el, melyben helyet kapna a számítástechnika, több elektronikai ismeret, a gyakorlatokon pedig a mindennapi életben (háztartásban) fontos szerelési tevékenységeket elsősorban (kerékpár-, motor, autószerelés, háztartási gépek, magnók, rádiók alapszintű javítása stb.). Néhány lánytanuló inkább háztartási (gazdaasszonyi) ismereteket igényelne: szabás, varrás, főzés. Néhányan érdekes - megfontolandó - módszertani javaslattal éltek. Az egyik lánytanuló felvetette, hogy a csoportbontásban tekintettel kellene lenni a pályaválasztásra legalább a 2. osztályban: mást kellene tanítani azoknak, akik már tudják, hogy szakközépiskolába akarnak menni, s mást azoknak, akik már tudják, hogy orvosok, tanárok akarnak lenni. Hasonló ehhez az a feltevés, amelyik külön választaná azokat, akik 14 éves korukban határozott céllal választották a gimnáziumi irányt, vagy akik előtte szakközépiskolába kívántak menni, s csak azoknak "kellene" a kísérleti képzés, akik még nem tudják, hogy mit szeretnének életükben csinálni.

Kimondottan orientációs funkciót szán ezeknek a tárgyaknak az a diák, aki arról ír, hogy korszerűbb gépekkel, több üzemlátogatással lehetne nagyobb érdeklődést kelteni a műszaki pálya iránt. Egy tanuló a tanári munkát bírálja, amikor arról szól, hogy a tanárok sokkal érdekesebben tanítsák ezeket a tárgyakat.

Miért fontosak ezek az észrevételek? Azért, mert azt jelzik, hogy nem alapvetően elutasítóak a tanulók tapasztalatai a képzésről.

A gimnáziumi képzésnek még egy kritikus pontja van: az **egységes két év hogyan alapozza meg a fakultációs képzést**, s ezzel hogyan teszi lehetővé, hogy az iskolatípus betöltse alapcélját, a felsőfokú továbbtanulásra való felkészítést.

Hogyan látják ezt a diákok? A tanulók 72,27 százaléka egyértelműen úgy nyilatkozik, hogy megfelelő alapokat kapott a középiskola felső szakaszának megkezdéséhez. Ehhez hozzáadhatjuk azt a 12,87 százaléknyi diákot, akik szerint általában megfelelőek az alapok, csupán egy-két tantárgyban voltak hiányosságaik. A fentmaradó 15 százalék az, amelyik nem találta megfelelőnek az alapozást. Ők két részre oszthatók:

10 százalék szerint egyértelműen nem volt idő az alapok lerakására, az alapkészségek kialakítására és begyakorlására, míg öt százalék különböző szubjektív kifogást említ meg (új tanárhoz kerültek, nem tudták megszokni a gimnáziumi tanulást, nem volt igazi céljuk a tanulással stb.). Tehát a tanulók nem az egységes alapképzésben keresik esetleges tanulmányi kudarcaik okát.

Miért érezzük reálisnak a tanulók véleményét?

Indokolja ezt a tanulmányi eredmények alakulása. A 2. osztály után a tanulók - a választási lehetőség korlátozott volta miatt is - lényegében tanulmányi eredményeik alapján választottak képzési irányt maguknak. A gimnáziumi osztályokban az egyes tárgyak átlaga csak elvétve van 3,5 alatt, míg a szakközépiskolai osztályokban a 3,0-t sem éri el. Különösen fontos ez, ha azt is figyelembe vesszük, hogy szükségszerűen kerültek a gimnáziumi ágazatra is gyengébb tanulmányi eredményű lányok, hiszen a gépész szakközépiskolai irány nem jelentett nekik igazi választási lehetőséget.

Az iskolában, illetve annak meghatározó részében, a gimnáziumban kialakult légkört jól jellemzi, hogy arra a kérdéseinkre, milyen problémát okozott 3. osztályban új közösségben kezdeni a tanulmányokat, hogyan választottak a tanulók. Miután 3. osztálytól kezdve folyamatosan nehézségekről számoltak be a tanárok, az osztályfőnökök jelentései ezt megerősítették a 4. osztály végén, természetesen a diákoktól is ilyen feleleteket vártunk. A válaszok valami egészen mást mutattak. Az érettségizettek közül mindössze egyetlen fiú mondta azt, hogy nehezen illeszkedett be az új közösségbe. A tanulók negyede szerint nem okozott az átrendeződés semmilyen problémát, az új osztály nagyon hamar jó közösséggé vált. A tanulók háromnegyede viszont átvette a tantestület véleményét: "Nekem személy szerint nem okozott nehézséget, de elvben nem helyeslem, hogy a 2. osztály után megbomlik az osztályközösség." Azaz: személy szerint egy tanulónak okozott ez gondot, problémát, nehézséget, de a többség elvben nem ért egyet.

Milyen következtetéseket lehet levonni felmérésünkéből?

Legelőször is azt a legszembevetőbb, az egységesítés szempontjából legfontosabb megállapítást, hogy az ilyen jellegű törekvések legellenállóbb közege nem a tanulók, hanem a felnőttek. Felméréseink ezt a pedagógusokban éri tetten, de feltehetően társul ehhez a réteghez a szülőknek egy jelentős része is. (A pedagógusokról készült felmérést egy másik tanulmányban mutatjuk be.) Az értelmiségi szülőkből általában él a klasszikus, humanista gimnázium eszménye, de általában a szülők a gimnáziumtól azt várják, hogy gyermekeiket minél biztosabban vezessék el az általuk elképzelt, a gyerekeknek szinte születésétől kezdve "betáplált" pályához, a felsőfokú tanulmányokhoz. Minden olyan törekvést, változtatást, ami nem közvetlenül ezt a célt szolgálja, nyílt vagy burkolt ellenállással fogadnak. Ezt a társadalmi közeg működési mechanizmusa felerősítheti. Orosháza esetében a vezető értelmiségi szülők természetes szövetségest találtak a konzervatívabb

mezőgazdasági-falusi szülőkből, akik hagyományos gondolkodásmódjuk alapján úgy érezték, hogy a műszaki dolgok nem a lányoknak való. A közvéleménynek, a társadalmi tudatnak az átalakítása, megváltoztatása az iskola lehetőségeit általában meghaladja, de a minimális lehetőségeket sem tudjuk kihasználni, ha az iskola pedagógusai maguk sincsenek meggyőződve a hibás vélemények elavultságáról. Az iskolai élet megváltoztatása, az itt bevezetett újítások nem nélkülözhetik a pedagógusok egyértelmű, szilárd támogatását. Természetes, hogy ezt a tömegkommunikációnak és más közvéleményt alakító erőnek, ha fontosnak tartja a változtatásokat, a minál sokkal erőteljesebben kell segítenie, s a siker még akkor is csak hosszú évek kitartó munkájával lehetséges.

A pályaválasztás segítése, az orientáció - bár évek, évtizedek óta feladata az általánosan képző iskoláknak - még mindig nem épült bele szervesen a pedagógiai munkába. Az iskola emiatt döntően tanulmányi eredmények alapján szelektál. Tehát a pályaválasztási életkor kitolása, érettebb korra való áthelyezése önmagában nem hozhat eredményt. Ezt mutatja az a tény is, hogy Orsházán a gimnazisták egyharmada gyakorlati fakultációt választott. Mindez az elkövetkezendő években a gimnáziumokban gondokat okozhat, a gimnázium belső ellentmondásai felerősödhetnek. Amíg a legjobb, legtehetségesebb, legcéltudatosabb tanulók megtalálják helyüket a klasszikus gimnáziumban, és sikeresen haladnak előre, az ún. "parkoló" diákok problémája megoldatlan. Ehhez segítség lenne az egységes középiskola szélesebb körben való elterjesztése, a gimnáziumok differenciálása, de ez sokkal erőteljesebb támogatást igényelne a művelődéspolitikától, a tömegkommunikációtól s nem utolsósorban a tudománytól (nemcsak a pedagógiától!).

Végül van a vizsgálatunknak egy harmadik tanulsága is. Ez az elmúlt évek egyik legvitatottabb, legproblémásabb neveléseméleti kérdésére vonatkozik: a **közösségre**. Vizsgálatunk azt mutatja, hogy az osztályközösség eszményét túl mélyen építettük be gondolkodásunkba és gyakorlatunkba. Ennek egyik következménye, hogy ez a közösség tulajdonképp nem tudott sohasem igazán közösségként funkcionálni, hiszen tevékenysége túl belterjes volt, s ennek megfelelően korlátozott is. Talán nem is felelt meg a klasszikus közösségfogalomnak, inkább a jó osztály, jó csoport, jó baráti kör fogalmát testesítette meg. Érdemes lenne megvizsgálni, hogy az ún. jó osztályközösségek néhány évvel az iskola befejezése után milyen közösségi tevékenységekre, tetteire emlékeznek vissza. Természetesen nem az iskolai osztály pedagógiai jelentőségét akarjuk vitatni, csupán arra figyelmeztetni, hogy nem ez a közösség. Az osztálykereteket a fakultáció már kikezdte. A nevelésemélet fontos feladatának tartjuk, hogy ezekre a kérdésekre választ találjon.

IRODALOM

- A JATE Pedagógiai Tanszéke által irányított egységes alapú középiskolai kísérlet dokumentumanyaga (1978-1983).
Acta Univ. Szegediensis de A. József Nom. Series Specifica Paedagogica, Szeged, 1983.
- Ágoston György: Kísérleti terv a gimnáziumi és szakközépiskolai képzés átalakítására egységes középiskolai képzés differenciált tagozatává. Acta 20. Szeged, 1978.
- Kenéz István: Egy középiskolai oktatási kísérlet néhány szociológiai aspektusa. Szeged, JATE Szociológiai Tanszék, Szakdolgozat. Kézirat
- Komlóssy Ákos: Az egységes alapú középiskolai kísérlet eredményei és kudarcai egy iskolában. Kézirat
- Kozma Tamás: A középfokú intézményhálózat fejlesztésének területi-társadalmi feltételei. Oktatóiskutató Intézet, 1984. Kézirat
- Zsolnai József - Zsolnai László: Mi a baj a pedagógiával? Tankönyvkiadó, Budapest, 1987.

Акош Комлоши

К вопросу обучения на единой основе учащихся
гимназии в г. Орошхазе

Попытка обучения на единой основе в гимназиях обычно сталкивается с сопротивлением, в некотором роде, с неприятием. В нашем анализе мы исследовали, какие компоненты содержит в себе эта проблема. В г. Орошхазе ответы учащихся показывают, что причину этого следует искать в первую очередь не в самих учащихся. Ученики гимназии восприимчивы к изменениям, но в то же время требования, образ жизни окружающего их общества взрослых определяют и настроенность учащихся к этим изменениям.

Важным опытом нашего анализа является то, что школа в настоящее время не может воистину оказать помощь в выборе профессии учащихся, поэтому она выбирает наиболее простой механизм, селектирует на основе школьной успеваемости.

Мы получили существенные результаты и по вопросу формирования коллективной жизни, подробный анализ которого нуждается в дальнейших теоретико-воспитательных исследованиях.

Über die Oberschulbildung der Gymnasiasten von Orosháza auf einheitlicher Grundlage

Das Vorhaben einer Oberschulbildung auf einheitlicher Grundlage in den Gymnasien stiess zunächst im allgemeinen auf einen Widerstand: man hat sich dagegen gewert. In einer klientenzentrischen Analyse ist untersucht worden, worauf das zurückgeht. Es stellte sich aus den Antworten der Schüler heraus, dass man die Ursachen dafür in erster Linie nicht bei den Schülern zu suchen hat. Die Schüler sind für die Veränderungen empfänglich, ihre Einstellung wird aber zugleich auch durch die Erwartungen und Attitüden der Gesellschaft der Erwachsenen, die sie umgibt, beeinflusst.

Die Ermittlungen haben unter anderem zur wichtigen Einsicht geführt, dass die Schule zur Zeit nicht so recht bei der Berufswahl behilflich sein kann, deshalb wählt sie den einfachsten Mechanismus: sie trifft die Selektion auf Grund der Schulleistungen.

Die Ermittlung ergab wertvolle Informationen auch über die Gestaltung des gemeinschaftlichen Lebens, deren eingehende Analyse weitere erziehungstheoretische Untersuchungen erfordert.

**Iskolafokozat-záró diagnosztikus értékelés
a 8. osztály végén**

A pedagógusok, az iskolák növekvő önállósága új feladatokat és lehetőségeket jelent a pedagógiai értékelés számára is. Az iskolában folyó pedagógiai (oktató-nevelő) tevékenység javítása, hatékonyságának növelése olyan értékelő eszközök és módszerek kifejlesztését és alkalmazását igényli, amelyek segítségével az iskolák, a szakmai munkaközösségek rendszeresen (például egy-egy tanítási periódus végén) felmérhetik munkájuk eredményeit, diagnosztizálhatják annak esetleges hiányosságait és meghatározhatják a javítás érdekében szükséges tennivalókat is.

A tanulók, tanulócsoporthok fejlettségének a fenti követelményeket kielégítő értékelési módszere **a diagnosztikus pedagógiai értékelés**. Ez az az értékelési forma, amely kellően részletes, **tartalmi-strukturális elemzéssel segíti a pedagógusok, az iskolák önértékelő, innovációs tevékenységét**, és ugyanakkor alapul szolgálhat az iskolai munka eredménycentrikussá alakításához is.

A következőkben az innovatív célú diagnosztikus értékelés legfontosabb jellemzőinek és hatásmechanizmusainak felvázolása mellett egy kísérleti diagnosztikus rendszerről szólnunk, amelyet a JATE Pedagógiai Tanszékének irányításával 1985 eleje óta fejlesztünk és működtetünk Kiskunfélegyházán és vonzáskörzetében. Ebben a programban az általános iskola 8. osztálya számára kialakítjuk és kipróbáljuk az iskolafokozat-záró diagnosztikus pedagógiai értékelés eszközeit, módszereit. A kísérleti diagnosztikus rendszer legfőbb eredményei ezek az eszközök, mérési-értékelési módszerek lesznek, amelyek a kutatás végén mérési segédletek, füzetek formájában is hozzáférhetővé válnak.

Másrészt a Kiskunfélegyházán létrehozott rendszer mintaként, referencia-rendszerként szolgálhat más városok, területek számára, így lehetséges a kidolgozott eszközök, módszerek átvétele, terjesztése. Végül a minta alapján elképzelhető a diagnosztikus értékelés megvalósítása más iskolafokozatokban is, ezzel megfelelő értékelő eszközök birtokában újabb tanévzáró diagnosztikus rendszerek építhetők ki.

Az innovatív célú diagnosztikus pedagógiai értékelés

A diagnosztikus értékelést Scriven és Bloom munkái nyomán az értékelés három funkciója egyikének tekinthetjük, és ilyen értelemben a szummatív és a formatív értékelés mellé sorolhatjuk. A mai szakirodalom azonban a három funkció közül legtöbbször csak a szummatív és a formatív értékelés jelentőségét hangsúlyozza. A pedagógiai értékelés harmadik formájával, a **diagnosztikus pedagógiai értékeléssel** viszonylag keveset foglalkoznak. Részletes összefoglalót találunk a témáról például Benjamin Bloom és munkatársai könyvé-

ben (1971).

A diagnózist az értékelés olyan formájaként értelmezik, amelyben a visszajelzés nem azonos sem a kategorizáló minősítéssel (mint a szummatív értékelés esetén), sem pedig a célokhoz, a követelményekhez való viszonyítással (mint az a formatív értékelés esetén történik). A diagnosztikus értékelés ugyan tartalmazza mindkét értékelési funkció elemeit, de célja az, hogy az adott döntés által igényelt részletességgel megmutassa, milyen szinten tesz eleget a tanuló az elvárásoknak, egy tanítási szakasz belépési feltételeinek vagy a tantervi követelményeknek, illetve melyek azok a pontok, területek, ahol a tanuló a társai közül kiemelkedik vagy azokkal szemben alulmarad. Ebből a célkitűzésből már sejthető, hogy milyen jellegű döntések készíthetők elő a diagnosztikus értékeléssel: elsősorban a besorolási döntések (előzetes felkészültsége alapján melyik csoportba kerüljön a tanuló), ezenkívül a különböző célok, tantervek, tanítási stratégiák és módszerek egyénre-kiscsoportra szabott kiválasztása.

A diagnosztikus értékelés tárgya a tanulói személyiség szinte valamennyi területe, jellemzője lehet. Szemben a formatív értékeléssel, amelyben általában kognitív jellemzőket vizsgálunk, és a szummatív értékelési formával, amelynek tárgya általában szintén a személyiség valamely kognitív, esetleg pszichomotoros vagy affektív területe, a diagnosztikus értékelés kiterjedhet a tanuló fizikális, idegrendszeri tulajdonságaira is, sőt bevonhatók a vizsgálatba környezeti tényezők (pl. a családi háttér) is.

A diagnosztikus értékelés során a tanulók fejlettségéről kapott információkat többféleképpen használhatjuk fel. Attól függően, hogy az oktatási-nevelési folyamat szereplői, tényezői közül elsősorban kire, mire hat vissza az értékelés jelzése (rendszersemléletű megfogalmazásban a visszacsatolás), megkülönböztethetünk a tanulásra (a tanulóra), a tanításra (a pedagógusra) és a célrendszerre (a tantervfejlesztőkre) irányuló értékelést (Báthory 1985). Mindhárom változat esetén alkalmazhatjuk a diagnosztikus értékelést a pedagógiai folyamat egy-egy szakaszának kezdetén, a folyamat közben és a szakasz végén is (1. táblázat).

1. táblázat: A diagnosztikus értékelés funkciói a pedagógiai folyamatban

vissza- csatolás	a szakasz elején	a szakasz közben	a szakasz végén
a tanulásra (a tanulóra)	önbesorolás csoport-, prog- ramválasztás	önellenőrzés önkorrekció	önértékelés tanulási in- nováció
a tanításra (a pedagógusra)	csoportba soro- lás, program-, módszerválaszt.	besorolási vagy módszer- korrekció	a pedagógiai tevékenység innovációja
a célrendszer- re (a tanterv- fejlesztőkre)	a cél kiválasz- tása, realitás- vizsgálata	célkorrekció (egyéni vagy csoportos)	a célrendszer korrekciója, innovációja

A táblázat azt mutatja, hogy az így kapott összesen 9 lehetőség, diagnosztikus értékelési forma milyen feladatokat láthat el, milyen funkciókat tölthet be a pedagógiai folyamatban.

A diagnosztikus értékelés feladata tehát mindig a beavatkozás, a pedagógiai hatásrendszer fejlesztésének megvalósítása: a szakasz kezdetén a **besorolás**, a tanulási-tanítási tervek és módszerek kiválasztása, a folyamat közben a program és módszerek felülvizsgálata, **korrekciója**, a szakasz lezárásakor pedig a folyamat egészének értékelése, az **innovációs tevékenység** előkészítése, segítése.

A JATE Pedagógiai Tanszékének kiskunfélegyházi diagnosztikus értékelési rendszere a fentiek alapján iskolafokozat-záró (az általános iskola végén sorrakerülő), innovatív célú diagnosztizálást valósít meg. Célja a pedagógus, az iskola tevékenységére való visszahatás, az oktató-nevelő munka hatékonyságának javítása.

A diagnosztikus értékelés eszközei és módszerei

A diagnosztikus értékelés eszköztárát most már az iskolafokozat-záró, innovatív célú, az oktatási-nevelési folyamatra visszaható diagnosztika példáján mutatjuk be. Ennek az értékelési formának a feladata az, hogy minél sokrétűbben feltérképezze az adott iskolafokozatból kilépő tanulók személyiségének fejlettségét. A vizsgálandó területek ilyen gazdagsága mellett különösen nehéz a mérés eszközrendszerének összeállítása, kifejlesztése.

Alapelvként fogadhatjuk el, hogy a diagnosztikus értékelés eszközeinek a vizsgált jellemzőkről részletes, strukturális elemzést kell adniuk. Ez csak úgy lehetséges, ha a mérőeszközök összeállításánál a totalitás és a struktúra elvét feltétlenül figyelembe vesszük (lásd például Nagy 1975), tehát olyan tesztek készítését, amelyekben az adott személyiségterület egésze képviselve van, és tükröződik bennük a személyiségösszetevő struktúrája, részeinek összefüggésrendszere is.

Természetesen az ilyen igényekkel fellépő tesztkészítés előzetes struktúrafeltáró, -elemző kutatómunkát feltételez. Mivel ezek a kutatások sok területen még nem zajlottak le, így az igényeknek megfelelő mérőeszközök egyes személyiségjellemzőkre (egyelőre) nem szerkeszthetők. Szerencsére azonban nagyon sok olyan terület van, amelyre már elkészíthetők és néhány esetben el is készültek a fejlettség, a teljesítmény diagnosztikus értékelésére alkalmas eszközök. Ezek között elsősorban tantárgyi tesztek szerepelnek, de ismereteseik ilyen mérőeszközök jónéhány képességterület, kognitív jellemző értékelésére is.

A diagnosztikus értékelés elvégzéséhez és a visszacsatolási mechanizmusok elindításához a tanulócsoporthoz (az osztálynak, az iskolának) meg kell oldania a tesztek, azután a diagnózis felállítását, az eredmények elemzése, értékelése következik. Az **értékelésnek**, bár a szakasz (a tanév) végén

kerül rá sor, mégis illeszkednie kell az iskola szokásos munkamenetébe. A feladatok megoldását úgy kell ütemezni, hogy azokat egyrészt egy tanítási óra alatt elvégezhető feladatsorokra bontsuk, másrészt egy-egy nagyobb terület (tantárgyi tudás stb.) felmérése ne igényeljen többet egy-két, de legfeljebb három tanítási óránál, tehát ne lépje túl a szokásos évvégi ellenőrzések időkereteit.

Ezeknek a feltételeknek legtöbbször csak úgy lehet eleget tenni, ha egy-egy tanuló nem oldja meg az adott terület (tantárgy) teljes struktúráját lefedő feladatsort, ami esetenként több száz feladatból is állhat. Ha a teljes tantárgyi anyagot lefedő feladatrendszer felosztható 2-4 tesztváltozatra úgy, hogy az így kapott részesztek kitöltése már lehetséges a megadott időn belül, akkor az egyes változatokat a tanulók között egyenletesen és véletlenszerűen elosztva, nagyobb csoportok (például az iskola) szintjén már minden tesztváltozatra jut akkora tanulólétszám, hogy az eredményekből az iskolában folyó oktatómunka eredményességének diagnózisa összeállítható legyen.

Mi a helyzet akkor, ha a teljes anyag nem fér be még 2-4 tesztváltozatba sem? Ebben az esetben gondolnunk kell a vizsgálandó ismeretanyag szűkítésére. A tesztekben ilyenkor nem a teljes tananyagot, hanem annak csak egy részét, egy ún. **minimálstruktúrát** vizsgálunk. A minimálstruktúra kiválasztásának különböző módszerei képzelhetők el és valósíthatók meg.

A tananyag egy viszonylag ismert minimálstruktúrája a mai tantervekben is megtalálható **minimális követelménykör**. (Más kérdés, hogy ez néha nem "részstruktúrája" a teljes rendszernek, a benne szereplő tudáselemek nem mindig alkotnak koherens egészet.) Az általános iskolát végző nyolcadikosok fejlettségének teljes diagnózisához azonban sok olyan személyiségjellemző vizsgálatára is szükség lenne, amelyre nem ismereteseke vagy nem is adhatók meg a minimális követelmények - vagy még általánosabban, a követelmények sem tisztázottak. Ezekben az esetekben a diagnosztikus értékelés céljaira alkalmas tesztek összeállításához számítógépes minimalizáló módszereket hívhatunk segítségül. Alkalmazásuk természetesen számítógépes háttérrel igényel, tehát a minimalizálás többnyire nem oldható meg az iskolákban.

A minimalizált tesztek reprezentatív mintán kipróbálva, az eredmények alapján olyan mérési segédletek, **referencia-táblázatok** szerkeszthetők, amelyek segítségével lehetővé válik az, hogy a minimalizált tesztekkel végzett mérés eredményeiből a tanulócsoporthoz a teljes anyagra vonatkozó teljesítményeire következtethessünk. Kiskunfélegyházi diagnosztikus értékelési kísérletünk egyik célkitűzése éppen ilyen minimalizált, értékelési segédletekkel, táblázatokkal ellátott, az iskolákban a pedagógusok által már önállóan alkalmazható tesztrendszerek kidolgozása. Arra törekszünk, hogy jól használható mérőeszközöket szervezzünk egységes rendszerbe minél több olyan területen, amely a nyolcadikból kikerülő tanulók fejlettségének értékelésekor számba jöhet,

és amelyről származó eredmények az iskolák önellenőrző, önfejlesztő munkáját segíthetik.

Az **eredmények elemzésével**, a tanulságok levonásával az iskolákban többféle szabályozó mechanizmus indulhat meg. Valamennyi úgy hat, hogy a pedagógusok, a tantestületek kísérletet tesznek a kívánatostól elmaradó eredmények, "output" javítására. Ha az adott területen ismertek a követelmények, és ezek számszerű, a tanulócsoporthoz eredményeivel közvetlenül összehasonlítható formában is rendelkezésre állnak, akkor életbe léphet az ún. **közvetlen output-szabályozás**. Az iskola tantestülete, a szakmai munkaközösségek részletesen (például tantárgyanként és azokon belül kisebb-nagyobb témakörönként) elemezhetik az iskola tanulócsoporthoz tartozó követelményeket el nem érő eredményeit, és megkereshetik az elmaradások okait. A problémafeltárást követheti a javítási lehetőségek keresése.

Ha olyan területről van szó, amelyen nem ismertek a követelmények, vagy azok nincsenek a teszteredményekkel összehasonlítható formában megadva, akkor az osztályok, iskolák eredményeinek egymás közötti összehasonlítása útján szerezhetnek az elmaradók értékes tapasztalatokat. Az iskolák közötti szakmai konzultáció nyomán így indulhat meg az ún. **közvetett output-szabályozás**.

A kiskunfélegyházi iskolafokozat-záró diagnosztikus értékelési kísérlet

Az iskolafokozat-záró diagnosztikus pedagógiai értékelés gyakorlati problémáinak tanulmányozására, és egy később mintaként szolgáló diagnosztikus értékelő rendszer kialakítására és kipróbálására 1985-ben Kiskunfélegyházán és vonzáskörzetében kísérletet indítottunk. Az előzetes felkérés alapján a terület valamennyi iskolája vállalta a közreműködést. Eddig két alkalommal, az 1984/85-ös és az 1985/86-os tanév végén végeztünk méréseket. Mivel a terület 16 iskolájának mintegy 650 tanulója teljeskörű az adatgyűjtés, így az eredmények mindenképpen alkalmasak arra, hogy Kiskunfélegyházára és vonzáskörzetére a vizsgált személyiségterületeken teljes diagnózist készíthessünk.

Mint a diagnosztikus értékelés során általában, célunk nem az, hogy az egyes tanulókat minősítsük, tudás- vagy képességszintjüket értékeljük. Méréseinkkel itt is az **iskolákban, a városban folyó pedagógiai tevékenység fejlesztő szándékú értékelését szeretnénk elvégezni**. Nem vállalkozunk arra sem, hogy a jobb vagy gyengébb eredmények mögött esetleg fellelhető, az adott osztályt tanító pedagógusok számára sokszor (valódi vagy vélt) mentésként szolgáló szociális háttérrel megvizsgáljuk, és összefüggéseket állapítsunk meg a szociális háttér jellemzői és a tanulói eredmények között.

Így a rendszer és az eredmények ismertetése során csak az iskolák területi elhelyezkedését vizsgáljuk. Ebből a szempontból az iskolákat két csoportba soroljuk: a 16 iskola közül 8 a kiskunfélegyházi (belterületi) és 8 a városon kí-

vüli, de a tanügyirányítás szempontjából a városhoz tartozó (külsőterületi). A belterületi iskolákban az 1984/85-ös tanévben összesen 18, a külterületiekben összesen 11 osztályban folyt a munka, az 1985/86-os tanévben pedig 18, illetve 10 osztályban. A belterületi és a külterületi tanulók aránya kb. 2/3:1/3.

A felmérések tervezésekor alapvető követelménynek tekintettük, hogy a méréseket minden pedagógus el tudja végezni, és a cél az, hogy a tesztek javítása és értékelése is az iskolákban történhessen. Szintén fontos szempont, hogy egy-egy részterület (nem feltétlenül tantárgy) felmérése ne legyen egy-két tanítási óránál több időt igénybe, és ilyen módon egy személyiségterület teljes diagnózisa egy osztálynyi tanuló esetén két-három tanítási óra alatt felállítható legyen. (Ez az idő a mérést, a javítást, az értékelést is magába foglalja.)

Mérőeszközeink így általában 2-4 oldalas tesztek, melyek javítása, értékelése a megadott útmutatók alapján viszonylag gyorsan elvégezhető. Vannak azonban más jellegű mérések is, például a testi fejlettség, az írásbeli nyelvhasználat, a vizuális és a zenei képességek vizsgálatára használatos eszközök. Ezeknek a feladatoknak az értékelése kissé időigényesebb.

A rendszerben vizsgált személyiségkomponensek

Az iskolafokozat-záró diagnosztikus értékelés során a mérés, az értékelés, a visszajelzés mechanizmusai hasonlóak a más célú (tantárgyzáró, tanévváró stb.) diagnosztikus értékeléshez. Az iskolafokozat-záró diagnózis azonban hosszabb szakaszt zár le, így annál hatékonyabb, eredményesebb, minél több területre terjed ki, minél teljesebben fogja át a személyiség egészét, tehát minél szélesebb körű a tanulók fejlettségének diagnózisa. Egy ilyen diagnosztikus mérőrendszer megvalósításához olyan átfogó személyiségelméletre lenne szükség, amelynek egyes területeire mérőeszközök is rendelkezésre állnak, és ezek az iskolafokozat-záró diagnosztikus pedagógiai értékelés speciális feltételei mellett (viszonylag rövid idő alatt elvégezhető mérések, feladatsorok, egyszerű értékelhetőség stb.) is alkalmazhatók.

Ilyen egységes és átfogó személyiségelméletet azonban még nem dolgoztak ki, illetve a sok-sok személyiségmodell között egyelőre még nincs olyan, amelyet megfelelő mérőeszközökkel lefedtek és ilyen módon mérhetővé, értékelhetővé tettek volna. Egy-egy részterületen már régóta léteznek olyan modellek, és mérőrendszerek, amelyeket kísérleti diagnosztikai rendszerünk kialakításakor figyelembe vehetünk.

Sajnos, minden modellben vannak olyan területek, személyiségösszetevők, amelyek értékelésére még nem rendelkezünk megfelelően kidolgozott mérőeszközökkel. Ez azonban a Kiskunfélegyháza és környékén folyó diagnosztikai kutatásokban nem jelent akadályt. Kísérletünk célja ugyanis elsősorban a diagnosztizálás mechanizmusainak, mérési, értékelési,

viSSzacsatolási folyamatainak vizsgálata, az ehhez szükséges mérési-módszertani és számítógépes eszközök összegyűjtése, illetve összeállítása. Rendszerünket kezdettől fogva úgy fejlesztjük és működtetjük, hogy az nyitott legyen az új mérőeszközök felé, tehát rövid idő alatt a rendszerbe integrálható legyen minden olyan új teszt, amely a diagnosztikai alapelveknek eleget tesz.

Fenntartva a rendszer bővíthetőségét, egyelőre olyan eszközöket vontunk be vizsgálatunkba, amelyek a kutatás kezdetekor korábbi fejlesztések eredményeképpen rendelkezésünkre álltak, továbbá olyanokat, amelyek azóta készültek a diagnosztikai rendszer céljaira vagy más programok keretében. Ezek általában a tudás és a világnézet területére tartoznak, de nem fedik le teljesen ezt a két tartományt sem.

Mivel a kiskunfélegyházi diagnosztikai rendszer még fejlesztés alatt áll, ezért a mérőeszközök a készültség, az alkalmazhatóság szempontjából három csoportba sorolhatók.

Az első csoportba a rendszerbe belépő, először alkalmazásra kerülő tesztek tartoznak, ezeket 6-8 osztályban próbáljuk ki. A próbamérés adatai alapján végezzük el az ekkor még az adott terület teljes struktúráját lefedő tesztek itemanalízisét, változatokra osztását, esetleg a minimális követelménykörrre való szűkítését. Ekkor jutunk a második csoportba tartozó mérőeszközökhöz, amelyek a bennük levő anyag és a feladatelosztás szempontjából már véglegesnek tekinthetők, a hátralevő feladat csupán a referencia-táblázatok összeállítása reprezentatív mintával végzett mérés segítségével. A változatokra osztott, minimalizált, referencia-táblázatokkal ellátott tesztek tartoznak a harmadik csoportba. Ezek a diagnosztikai rendszer tényleges, az iskolák, a pedagógusok által már önállóan használható mérőeszközei.

Kiskunfélegyházi rendszerünkben a három csoport mindegyike képviselve van néhány teszttel. A vizsgált személyiségösszetevők közé jelenleg a következő területek tartoznak:

Testi fejlettség:

- a testalkat jellemzői
- élettani és pszichológiai funkcionális jellemzők
- fizikai képességek
- a testnevelés tantervi anyaga

Képességek:

- a gondolkodás műveleti képességei (kombinatív, logikai és rendszerezési képességek)
- az anyanyelvi írásbeli kommunikáció készségei és képességei (írás-készség, helyesírás, tematikus szövegalkotás)
- vizuális képességek (rajz-készség, tematikus rajz-készítés, műelemzés)
- zenei képességek

Természettudományos világkép:

- biológia
- fizika
- földrajz
- kémia

A tesztfejlesztés első stádiumában vannak a természettudományos ismeretrendszer mérésére szolgáló tesztek. A felkért tantárgyi szakértők a biológia, a fizika, a földrajz és a kémia teljes általános iskolai ismeretanyagát struktúrába rendezve, az anyagot hierarchikus rendszerben témakörökre, résztemakörökre és azokon belül további lebontással olyan tudásegységekre bontották, amelyek ismerete, tudása már egy-egy feladattal vizsgálható, lekérdezhető. Ezek az elemek lehetnek képletek, tények, összefüggések, törvényszerűségek stb. Egy-egy feladaton belül is különböző számú feladatelem szerepelhet (ezek száma feladatonként 2-3-tól 10-12-ig terjed). Ilyen módon mind a négy tantárgy tesztjeibe több száz feladatelem, item került. A tesztekhez készülő javítókulcs alapján a javítónak minden feladatelem esetén egyetlen döntést kell hoznia: helyes-e az adott feladatelem megoldása vagy sem, más lehetőség (törtpontszám adása) nincs.

Ezek a tesztek a felmérendő terület teljes ismeretanyagát tartalmazzák, ezért meglehetősen nagy terjedelműek. A rendszerbe való első, kísérleti belépésükkor csak a tanulók egy kisebb része oldja meg őket (kb. 6-8 osztály, 160-180 tanuló). Ezután kerülhet sor az itemanalízisre, a feladatok tesztváltozatokba rendezésére. A következő mérés alkalmával már a javítót, esetleg minimalizált, változatokba rendezett feladatsorok reprezentatív mintán való kipróbálását végezzük el.

A második tesztfejlesztési csoportba a testi fejlettség értékelésére alkalmas mérőrendszer, az anyanyelvi írásbeli kommunikáció vizsgálatára szolgáló, az írás-, a helyesírási és a tematikus szövegalkotási készségeket és ismereteket mérő feladatsorozat, illetve értékelő szempontrendszer, valamint a zenei képességek tesztrendszere sorolható. Ezekkel kapcsolatban kétszeri kipróbálás, minimalizálás után már csak a reprezentatív mintán való bemérés van hátra.

A testi fejlettség teljes, átfogó értékelésére összeállított mérőrendszer tudásunk szerint még nincs (a teljesség kritériumait közelítő, különböző alapú elgondolások természetesen vannak), így a kiskunfélegyházi kísérletbe bevont értékelő rendszerünk úgy született, hogy az OPI testnevelési szakértőjének bevonásával összegyűjtöttük mindazokat a jellemzőket, amelyeket a testi fejlettség mérésére általában használni szoktak.

A munka eredményeképpen létrejött 108 változós rendszert (Nagy Sándor 1985) kis mintán (8 osztály, 180 tanuló) kipróbáltuk. Jelenleg az itemanalízis, a teszt elemzése, a mérőrendszer minimalizálása folyik. A tesztanalízis után a megmért adatok számát valószínűleg jelentősen (legalább 70-80%-kal) sikerül majd csökkenteni, és többféle, az iskola lehetőségeihez alkalmasan választható mérőssorozat-alternatívát tudunk kialakítani.

Hasonló alapelvek szerint történik a zenei képességek diagnosztikus értékelésére szolgáló mérőrendszer kifejlesztése is, ez a teszt is a második, tesztanalizálási és minimalizálási fejlesztési stádiumban van.

A harmadik csoportban, a harmadik "készültségi szinten" a gondolkodás műveleti képességeinek vizsgálatára készült tesztek, valamint a rajzkészség-tesztet említjük. A műveleti képességek közül a kombinatív, a logikai és a rendszerezési képesség mérésére a JATE Pedagógiai Intszékén folyó kutatások (Csapó 1984, Csirikné 1987, Nagy 1987) eredményeképpen már optimalizált teszteket használhatunk, ezek közül a logikai műveleti képességek mérőeszközeit és a diagnosztikai rendszerbe való beépülésüket mutatjuk be a 3. pontban. Ez a képességteszt a struktúrafeltárás, rendszerezés, operacionalizálás (feladatkészítés) többéves folyamatában született, jelenleg többféle változatban, egy-egy tanítási óra alatt kitölthető, viszonylag könnyen értékelhető tesztek állnak már rendelkezésünkre. Elkészültek a 10-17 évesek korosztályára vonatkozó, reprezentatív mérésből származó eredménytáblázatok is. Szándékunkban áll a reprezentatív felmérést a 8. osztályosok köréből választott országos mintával is elvégezni.

Összefoglalva, a kiskunfélegyházi diagnosztikai kísérlet mérőrendszere jelenleg a 2. táblázatban látható eszközöket tartalmazza.

2. táblázat: A kiskunfélegyházi diagnosztikai rendszer mérőeszközei

teljes lefedés stádiuma	minimalizálás stádiuma	reprezentatív mérés stádiuma
biológia	testi fejlettség	kombinatív képesség
fizika	írás, helyesírás	logikai képesség
földrajz	tematikus szöveg	rendszerezési kép.
kémia	tematikus rajz	rajzkészség
	műelemzés	
	zenei képességek	

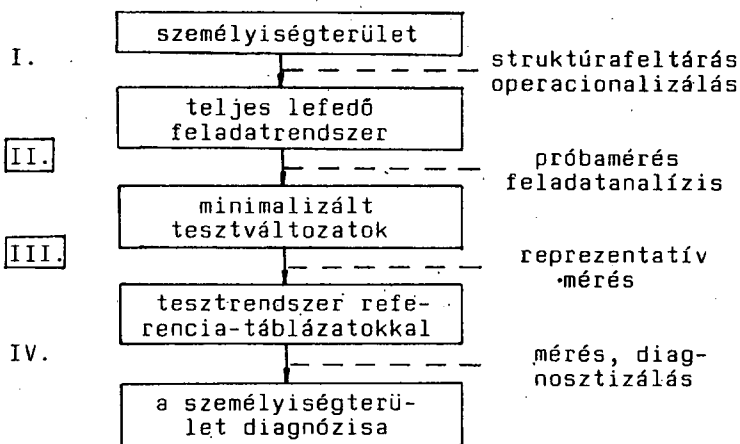
Ebben az állapotában a rendszer működtetése, de különösen továbbfejlesztése szinte minden lépésében számítógépes segítséget, számítógépes eszközöket igényel. Ha a tesztek összeredményeit, az osztályok, iskolák területenkénti, feladatonkénti teljesítményeit ki is számíthatja a mérést vezető pedagógus, részletes diagnosztikai útmutatók és referencia-adatok hiányában az összehasonlítás legtöbb formája csak számítógépes programokkal lehetséges, mivel a teljes területre vonatkozó, nagyméretű adathalmaz kezelése kézi számolással nem oldható meg. A tesztanalízis, teszt optimalizálás pedig meglehetősen bonyolult matematikai eljárások végrehajtását igényli, amelyek a hagyományos módszerekkel még kevés adat esetében is csak igen nehezen végezhetők el.

Ezért külön feladat a mérésekből származó adatok számítógépes kezelése, a szükséges elemzések lefuttatása. Erre a célra kis- és nagyszámítógépeken működő programrendszertervezünk, amely a fejlesztés időszakában a diagnosztikus értékelési rendszer adatfeldolgozási feladatait látja el.

A rendszerfejlesztés számítógépes módszerei

A fejlesztés, a rendszer-összeállítás különböző fázisaiban a számítógépet más-más tevékenységek megoldására használjuk. A számítógépes feldolgozás műveleteinek áttekintéséhez idézzük fel ismét kissé módosított formában a tesztfejlesztési folyamat vázlatát (1. ábra). A személyiségterület diagnosztizálásának felállításáig négyféle tevékenységet kell elvégezni. Az első szakaszban (I.) fel kell tárni a terület struktúráját, és ezt le kell fedni egy megfelelő feladatrendszerrel. Ennek a szakasznak az eredményeképpen kapjuk a teljes lefedő feladatrendszert, amelyet a fejlesztés második szakaszában (II.) kis mintán próbamérésnek vetünk alá. Az eredmények alapján feladatanalízist végzünk, minimalizált tesztváltozatokat készítünk. Ha a terület nem túl terjedelmes, a minimalizálásra természetesen nincs szükség. A harmadik szakaszban (III.) ezeket a tesztek reprezentatív mintán próbáljuk ki, ennek a mérésnek az eredményeiből készíthetjük el a diagnosztizálást segítő referencia-táblázatokat. Az utolsó szakasz (IV.) tulajdonképpen már nem is tartozik a fejlesztéshez, ez a mérés, a diagnosztizálás szakasza, ami azután periódusonként ismételhető.

1. ábra: A diagnosztikus mérőeszközök fejlesztésének folyamata



A tesztfejlesztés I. fázisában a kutatómunka, a teszt-készítés döntően elméleti jellegű. Ebben az időszakban nincs szükség számítógépes programokra. Annál fontosabb szerepet kapnak a gépek a II. és a III. szakaszban, a két próbamérés, illetve a tesztelemzés időszakában. (Ezeket az ábrán bekere-
tezett római számok jelölik.)

A kiskunfélegyházi kísérletben már ezekben az előkészítő

fázisokban sem csak a kutató, tesztfejlesztő munka céljait szolgálták a számítógépes elemzések, mivel már a tesztfejlesztés időszakában is rendszeresen tájékoztattuk az iskolákat a mérések, elemzések eredményeiről. Ezek a tájékoztatók természetesen még nem feleltek meg teljesen a majdani diagnosztikus értékelés visszajelzéseinek, hiszen amíg a mérőeszközök fejlesztés alatt állnak, nincsenek készen az értelmezésükhöz szükséges útmutatók, referencia-táblázatok, addig nem lehet teljes értékű a diagnosztizálás sem. A rendszer fejlesztési folyamatában azonban egyre több teszt kapcsolódik be a mérésekbe, és egyre több teszt kerül a IV. fejlesztési stádiumba, a teljes értékű diagnosztizálásra alkalmas mérőeszközök csoportjába.

A számítógépes feldolgozásnak a kísérletben ezért kettős szerepe van. Egyrészt a rendszer fejlesztésének eszköze, másrészt a visszajelzések alapjául szolgáló eredményeket is ezzel számítjuk ki. A teljesen kiépült diagnosztikus rendszer működtetéséhez (mint arról már volt szó) számítógépre nem lesz szükség, csak az esetleges bővítés, továbbfejlesztés igényli majd újra a nagyszámítógépes háttérrel.

A kettős adatfeldolgozási feladatkörnek (tesztanalízis + visszajelzés) megfelelően, az elemzések menetében is nagyjából két jellegzetes típus különíthető el. A tesztfejlesztés elemzési eljárásainak megalapozásához az alapstatisztikai jellemzők kiszámításán kívül rendszerint szükség van összefüggésvizsgálatokra (korrelációs számítás) is. A tesztanalízis feladatai többváltozós struktúraelemző módszerek (klaszteranalízis, faktoranalízis stb.) segítségével végezhetők el. A tesztváltozatok előállításhoz, a minimalizáláshoz pedig a többváltozós prediktív vizsgálatok (regresszió-analízis) használatosak. Az ehhez szükséges programok megtalálhatók a statisztikai programcsomagokban.

A visszajelzés, az iskolák tájékoztatása nem igényel ugyan bonyolult módszereket (elsősorban alapstatisztikai paramétereket kell számítani), de a kísérlet fejlesztési időszakában a nagy adattömeg miatt mégis csak számítógéppel oldható meg. A programok ugyan alkalmasak arra, hogy az eredményeket a diagnosztizáláshoz, a visszajelzéshez szükséges tesztenkénti, feladatonkénti, iskolánkénti, osztályonkénti stb. bontásokban kiszámíthassuk és táblázhassuk, ezeknek a táblázatoknak az értelmezése azonban már bizonyos mértékű statisztikai, számítástechnikai ismereteket igényel, sőt elemi fokú angol nyelvtudást is, mivel a programok az eredményeket angolul írják ki... Így sajnos a gépből kijövő eredménylisták közvetlenül nem adhatók a pedagógusok kezébe. Szükség van a táblázatok egyszerűbb, érthetőbb formára való átszerkesztésére, kinyomtatására. Erre a célra persze szintén készíthetők programok, vagy használhatók számítógépes szövegszerkesztő rendszerek, mint az a kiskunfélegyházi kísérlet során is történt.

A logikai műveleti képességek fejlettségének mérése

A Kiskunfélegyházán jelenleg használt, kész és fejlesztés alatt álló 10-15 féle teszt, mérőeszköz közül az íráskészség és a helyesírás fejlettségének mérésére szolgáló rendszerről és a vele kapcsolatos tapasztalatainkról korábban már beszámoltunk (Vidákovich 1986). Most egy másik terület, a logikai műveleti képességek vizsgálatára alkalmas, strukturálisan optimalizált tesztek és a kipróbálásuk során kapott eredményeket ismertetjük.

A gondolkodás műveleti képességei (a kombinatív, a logikai és a rendszerezési képesség) mérésére a JATE Pedagógiai Tanszékének munkatársai által szerkesztett tesztek használtak (Csapó 1984, Csirikné 1987, Nagy 1987). Ezek közé tartozik a **logikai képességek értékelésére szolgáló tesztrendszer**, amelyet 1986 óta strukturálisan minimalizált formában alkalmazunk (Vidákovich 1987b). A minimálstruktúrára épülő teszt eredményei alapján következtethetünk a tanulók logikai képességeinek fejlettségére, és meghatározhatjuk a tennivalókat, amelyekkel az elért szintet javítani, emelni lehet.

A logikai műveleti képességrendszer struktúrája és fejlődésének főbb tendenciái a korábbi kutatások nyomán már ismertek. A klasszikus kétértékű logika két és háromváltozós műveleteinek rendszerére már teljes lefedő feladatsorok is készültek, amelyek segítségével a tanulók logikai képességeinek szintje megmérhető, és (ha a teljes feladatsort megoldják) arra is választ kaphatunk, milyen színvonalon fejlődtek ki az egyes műveletek, és hol vannak problémák, fejlődésbeli elmaradások. Kvalitatív elemzéssel megállapítható az is, hogy ha egy adott feladatot a gyerekek nem jól oldanak meg, egy műveletet nem jól értelmeznek, akkor mi működik helyett a gondolkodásukban (Csapó - Csirikné - Vidákovich 1987). Mivel ezekről a tesztekéről már egy reprezentatívnak tekinthető felmérés eredményei is rendelkezésre állnak, ezek a teljes lefedő feladatrendszerek diagnosztizálásra is használhatók lennének. A probléma az, hogy (mint a teljes lefedő rendszerek általában) a teszt igen sok, kb. 100 feladatot tartalmaz. Ezek megoldása nyilvánvalóan nem lehetséges egy, de még két-három tanítási óra alatt sem, ezért rendszeres diagnosztizálásra a tesztek mégsem alkalmasak.

A gyakorlati használhatóság érdekében már korábban elkészült a tesztnek néhány minimalizált változata, melyekkel a logikai képességek fejlettségét globálisan jellemezni lehet. A diagnózis a kísérleti időszakban azért nem lehet teljes, mert nem készültek még el a teljes tesztre való "vetítést" segítő referenciátáblázatok. Mivel ezek csak a kísérlet második felében sorra kerülő reprezentatív felmérés eredményei alapján állnak majd össze, az átmeneti időszakban a logikai képességtesztek értékelésére két áthidaló megoldást használtunk.

Az egyikben a tesztváltozatokat csak a globális fejlettségi szint megállapítására használjuk. Ezt a módszert alkal-

máztuk az 1985-ös és 1986-os felmérésnél is. Anélkül, hogy az eredményeket részletesen ismertetnénk, érdemes arra kitérni, hogy az osztályátlagok között nagyon nagy különbségek vannak (3. táblázat). A két évben végzett mérés eredményei sajnos nem hasonlíthatók össze. Egyrészt a teszt nem ugyanaz volt a két mérésnél, másrészt a pontszámok eloszlása is eltérő, mert bár a pontok mindkét esetben százalékos teljesítményt jelentenek, a kódolás, a számolás módszere más volt.

Mindkét mérésnél azt tapasztaltuk, hogy a legjobban és a leggyengébben szereplő osztály teljesítményének különbsége jóval meghaladja azt a 10-15%-os szintet, amennyit spontán

3. táblázat: A logika tesztek osztályonkénti eredményei 1985-ben és 1986-ban

	1985.			1986.		
	átlag	max.	min.	átlag	max.	min.
Logika-A	35.25	53.75	17.86	67.68	75.84	57.49
Logika-B	33.44	49.37	21.43	67.82	74.70	61.73

módon a logikai képesség egyáltalán fejlődni szokott (Csirikné 1987). Azt a hátrányt tehát, ami ugyanabban a városban két, hasonló korú gyerekekből álló osztály átlaga között fennáll, a fejlődés menetében a csoport (ebben az életkorban) 7 év alatt sem hozza be. Jól mutatja ez az eredmény, hogy mennyire fontos a logikai (és általában a gondolkodási) képességek rendszeres fejlesztése, gyakoroltatása. A javítás természetesen itt sem egy-két év, hanem talán az egész iskolafokozat feladata - csak az alsó tagozattól kezdve végzett, rendszeres fejlesztéstől remélhető a meglevő nagy lemaradás felszámolása.

Ha az osztályok után az iskolák eredményeit is megvizsgáljuk, az adatok szóródása már sokkal kisebb (4. táblázat). Különösen közel kerültek egymáshoz az iskolák, illetve a belterület és a külterület az 1986-os mérésben. A legjobb és a leggyengébb iskola átlagának eltérése (mint az várható is volt) kisebb, mint a legjobb és a leggyengébb osztály eredményének különbsége. Érdekes, hogy míg 1985-ben a belterületi iskolák átlaga határozottan jobb volt a külterületiekénél, addig 1986-ban nincs lényeges különbség a két eredmény között.

Bár ilyen és hasonló elemzések segítségével sokmindent megtudhatunk az osztályok, az iskolák, a város tanulóinak fejlettségi szintjéről, az, hogy pontosan mit kell megjavítani, illetve hogyan kell hozzáfogni a logikai képességek fejlesztéséhez, sajnos ezekből a jelzések közül még nem derül ki. Segíthet az a módszer, amit a kísérlet harmadik évétől kezdve használunk, és amelyben a logikai műveletek teljes

rendszeréből kiválasztott minimálstruktúra alapján végezzük a tesztelést.

A. minimálstruktúrát úgy állapítottuk meg, hogy abban

4. táblázat: Az iskolaátlagok alakulása a logika felmérésekben

	átlag	1985. max.	min.	átlag	1986. max.	min.
belterület	36.20	44.14	26.04	68.17	71.65	63.08
külterület	27.76	31.98	19.87	68.32	72.71	64.68
összesen	31.98	44.14	19.87	68.25	72.71	63.08

csak a kétváltozós logikai műveletek, és azok közül is csak a valódi kétváltozós, tehát ténylegesen két kijelentést összekapcsoló műveletek szerepeljenek (Vidákovich 1987b). Az így kapott összesen 10 műveletet az alábbi csoportokba rendezhetjük:

A. Kapcsolások:

- állító kapcsolás (konjunkció)
- tagadó kapcsolás (Peirce-művelet)

B. Választások:

- kizáró választás (kizáró diszjunkció)
- megengedő választás (diszjunkció)
- összeférhetetlen választás (Sheffer-művelet)

C. Feltételképzések:

- kölcsönös feltételképzés (ekvivalencia)
- egyirányú feltételképzés (implikáció)
- egyirányú tagadó feltételképzés (fordított implikáció)
- tagadott egyirányú feltételképzés (tagadott implikáció)
- tagadott egyirányú tagadó feltételképzés (tagadott fordított implikáció)

A minimálstruktúra ilyen kiépítését az is indokolja, hogy a kétváltozós alaprendszer műveletei mindenképpen a logikai műveleti képességek alapját, magvát képezik. Ezek kialakulása valószínűleg a bonyolultabb műveletek fejlődésének feltétele, bár a fejlődési sorrend pontos meghatározásához további kutatások szükségesek.

A feladatok eredményei alapján azután azt néztük meg, hogy a tanulók helyesen értelmezik-e ezeket a műveleteket, azaz a két kijelentést összekapcsoló, a műveleteknek megfelelő nyelvi szerkezeteket. A nyelvi formák értelmezését többféle tartalommal, többféle feladatsorban is vizsgáltuk, több tesztet is kipróbáltunk.

A tíz feladatból álló minimáltesztek több előnyös tulajdonsággal is rendelkeznek. Egyrészt a bennük levő feladatok-

ra vonatkozóan már több (a reprezentativitás feltételeit megközelítően kielégítő) mérés eredményei ismertek, így a diagnosztikus értékelés során többféle viszonyítási alap is rendelkezésre áll. Másrészt az ezekben a tesztekben levő feladatok jellege olyan, hogy az eredmények figyelembevételével könnyen eldönthető, milyen műveletek fejlesztésére lenne szükség, és ebben a munkában milyen, már kialakult műveletekre lehet építeni. Például a kapcsolás-csoport gyenge eredményei azt mutatják, hogy a kapcsoló (konjunktív) műveletek, az "és", a "sem ... sem" működésével van baj. A választás-csoportban jelentkező hiányosságok esetén a "vagy" különböző értelmezéseit (kizáró, megengedő, összeférhetetlen) kell gyakoroltatni. Ha viszont a feltételképzések eredményeit találjuk gyengének - ami a 14-15 évesek korosztályában, de az egész iskoláskorban nagyon gyakori, szinte általános probléma -, akkor a "ha ..., akkor", az "akkor és csak akkor, ha ..." és társaik fejlesztésére kell gondolnunk.

A kétváltozós logikai műveletek tízelemű minimálrendszerre azon kevés képességtérület közé tartozik, amelynek szisztematikus fejlesztésére, a fejlesztéshez szükséges, a mindennapi iskolai munkába beépíthető gyakorlatsorok kialakítására kísérlet indult. Ennek egyik eredményeképpen olyan feladatok elkészítése és közreadása várható, amelyekkel a logikai művelési képességek fejlesztését a diagnózis tanulságait, jelzéseit követve már az alsó tagozatban is el lehetne kezdeni (Csapó 1987a, 1987b; Nagy - Gubán 1987, Vidákovich 1987a).

Jó lenne, ha hasonló kutatások eredményeképpen egyre több hatékony fejlesztő program, gyakorlatrendszer készülne a tanulói személyiség más területeire is. Így válhatna teljessé, igazán működőképpé a diagnosztikus értékelésre épülő innovatív pedagógiai rendszer.

IRODALOM:

- Báthory Zoltán (1985): Tanítás és tanulás
Tankönyvkiadó; Budapest
- Bloom, B.S. - Hastings, J.T. - Madaus, G.F. (1971): Handbook on formative and summative evaluation of student learning
McGraw-Hill, New York, etc.
- Csapó Benő (1984): A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése 10-17 éves korban
Kandidátusi értekezés, Szeged
- Csapó Benő (1987a): A gondolkodás művelési képességeinek fejlesztése az iskolai tantárgyak keretében
Pedagógiai Szemle (megjelenés alatt)
- Csapó Benő (1987b): A kombinatív képesség fejlesztése az általános iskolában
Pedagógiai Szemle (megjelenés alatt)

- Csapó Benő - Csirikné Czachesz Erzsébet - Vidákovich Tibor (1987): A nyelvi-logikai műveletrendszer fejlettsége 14 éves korban
Pszichológia (megjelenés alatt)
- Csirikné Czachesz Erzsébet (1987): A nyelvi-logikai műveletrendszer struktúrája és fejlődése 10-17 éves korban
Kandidátusi értekezés, Szeged
- Nagy József (1975): A témazáró tesztek reliabilitása és validitása.
Acta Universitatis Szegediensis de A.J. Nominatae, Sectio Paedagogica et Psychologica, Series Specifica, Szeged
- Nagy József (1987): A rendszerezési képesség kialakulása.
Gondolkodási műveletek
Kézirat, Szeged
- Nagy József - Gubán Gyula (1987): A rendszerezési képesség kialakulása és fejlesztése
Pedagógiai Szemle (megjelenés alatt)
- Nagy Sándor (1985): Javaslat a nyolcadikból kilépő tanulók testi fejlettségének feltérképezésére
Kézirat, Leányfalu
- Vidákovich Tibor (1986): Az íráskészség vizsgálatának néhány mérésmetodikai problémája
Acta Universitatis Szegediensis de A.J. Nominatae, Sectio Paedagogica et Psychologica 28, 117-138.o.
- Vidákovich Tibor (1987a): A logikai műveleti képességek fejlesztése: feladatok és lehetőségek
Pedagógiai Szemle (megjelenés alatt)
- Vidákovich, I. (1987b): System of operations of propositional logic in the thinking of 10 and 13-year-old school-children
II. European Conference of Research on Learning and Instruction, Tübingen (megjelenés alatt)

Тибор Видакович

Диагностическая оценка замыкающей школьной
ступени в конце 8-ого класса общей школы

Улучшение педагогической (учебно-воспитательной) деятельности в школе, рост её эффективности требуют создания и применения таких средств и методов оценки, с помощью которых школы, профессионально-трудовые коллективы регулярно могли бы оценивать результаты своей деятельности, диагностировать её возможные недостатки, а также определить задачи, направленные в интересах улучшения всей деятельности.

Методом оценки, развитости учащихся, групп учащихся, удовлетворяющим вышеназванным требованиям, является диагностико-педагогическая оценка. Данная работа, -- наряду с демонстрацией диагностической оценки, преследующей инновативную цель -- отчитывается и об экспериментах относительно диагностической системы, в которой для 8-ых классов общей школы формируются и опробуются средства и методы диагностико-педагогической оценки замыкающей школьной ступени. Наиглавнейшими результатами экспериментальной диагностической системы станут эти средства, измерительно-оценочные методы, которые в конце исследования будут доступными в форме измерительно-вспомогательных средств, брошюр.

Tibor Vidákovich

Schulstufenabschliessende diagnostische Beurteilung am Ende
der 8. Klasse.

Die Verbesserung der pädagogischen Tätigkeit (der Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit) in den Schulen, die Steigerung der Effektivität verlangt die Erarbeitung und die Anwendung von Mitteln und Methoden der Beurteilung, mit deren Hilfe die Schulen und die Arbeitsgemeinschaften der Berufe regelmässig die Ergebnisse ihrer Arbeit messen, die eventuellen Mängel diagnostisieren und die erforderlichen Massnahmen zu deren Beseitigung treffen können.

Die den obigen Anforderungen entsprechende Methode zur Beurteilung des Entwicklungsgrades der Schüler und Schülergruppen ist die diagnostische pädagogische Bewertung. Über die skizzenhafte Darstellung der wichtigsten Charakterzüge und Wirkungsmechanismen der diagnostischen Beurteilung mit innovativer Zielsetzung hinaus wird ein experimentelles diagnostisches System in der Studie behandelt, in dessen Rahmen die Mittel und Methoden der schulstufenabschliessenden diagnostischen pädagogischen Beurteilung für die 8. Klasse der Grundschule erarbeitet und erprobt werden sollen. Als die wichtigsten Ergebnisse des experimentellen diagnostischen Systems gelten diese Mittel bzw. die Methoden der Messung und Beurteilung, die nach Abschluss der Forschungen auch in schriftlichen Form als Kompendien und Hefte zugänglich gemacht werden sollen.

A GYERMEKKORI KÖTÖDÉSEK VIZSGÁLATÁNAK EGY LEHETSÉGES ESZKÖZE

A kötődés, főleg a gyermeki kötődés alakulásának vizsgálata régóta foglalkoztatja a fejlődéslélektan és a szociálpszichológia szakembereit. (Pl. Freud, 1940; Bowlby, 1958, 1969, 1973, 1980; Ainsworth, 1967, Bretherton-Waters, 1985). A különböző pszichológiai iskolák a szülő és gyerek közötti bonyolult interakciós folyamatból mást-mást emelnek ki mint a személyiségfejlődést döntően befolyásoló tényezőt. Abban azonban mindannyian egyetértenek, hogy a gyerek szüleihez való erős kötődése, ill. ennek hiánya meghatározza későbbi fejlődését. Elég, ha példaként az ifjú- és felnőttkori devianciára utalunk. A problémával foglalkozó vizsgálatok (pl. György, 1967; Levendel-Mezei, 1972) mind azt mutatják, hogy a deviáns magatartás különböző formái (kriminalitás, alkoholizmus, mentális zavarok) főként a problematikus szülő-gyerek kapcsolatra vezethetők vissza.

A témával foglalkozó pszichológiai kutatások legtöbbször (pl. Wolff, 1963; Schaffer-Emerson, 1964; Ainsworth, 1967) a korai anya-gyerek kapcsolat megfigyelésére korlátozódik. E vizsgálatok felderítették, hogy a kötődés első megnyilatkozásai eltérő időszakokban jelennek meg. Bizonyítást nyert az is, hogy a kötődés veszély esetén sokkal intenzívebben jelentkezik, mint máskor. A kötődés tárgyára vonatkozó számos kutatás, köztük Ainsworth, Emerson és Schaffer megfigyelései pedig azt mutatják, hogy a csecsemő sokkal inkább ahhoz a személyhez fog kötődni, aki szociális interakcióba lép vele, mint ahhoz, aki csak testi szükségleteit elégíti ki.

Kötődések azonban nemcsak emberek között alakulnak ki. Egyes állatokhoz, tárgyakhoz, növényekhez, főként értékekhez és az őket képviselő közösségekhez, csoportokhoz ugyanúgy ragaszkodhatunk, mint egyes embertársainkhoz. A felsorolt kötődési formák jelentőségéről, ill. a gyerekek életében játszott szerepéről egyelőre alig tudunk valamit.

A pedagógiai kutatások még nem fordítottak kellő gondot a gyermekkori kötődések vizsgálatára, a kötődés nevelő hatására. Az eddigi vizsgálatok (G. Donáth, 1977; Nagy K., 1982; Szebenyi Péterné, 1985) csak érintőlegesen, főként a minta és példaadás, a tanár-diák viszony, a különböző értékek, értékcsoporthoz tanulóinak megítélése és az osztályközösségek elemzése kapcsán foglalkoztak a kötődés problematikájával. Ez utóbbi kapcsán feltétlenül szólnunk kell Mérei Ferenc (1971) ilyen irányú kutatásairól. Ezeknek a vizsgálatoknak fő céljuk a csoportok, közösségek rejtett hálózatának a feltérképezése, így sajnos csak kismértékben foglalkoznak a társas kapcsolatokban résztvevők kötődéseivel. Ismereteink szerint Magyarországon jelenleg nincs és nem is volt olyan kutatás, amely az iskoláskorú gyerekek kapcsolat és kötődési hálójának feltérképezését, valamint a kötődési hálók pozitív

befolyásolására irányuló pedagógiai hatások feltárását vállalta volna föl.

A pedagógiai kutatások lehetősége az emberi kötődések vizsgálatában

A személyekhez, állatokhoz, növényekhez, tárgyakhoz és értékekhez fűződő ragaszkodás mind fontos az ember életében. A felsorolt kötődési formák közül azonban a pedagógiai kutatásoknak leginkább a személyes kötődések és az értékkötődések megfigyelésére, alakítására van lehetősége.

Tudjuk, hogy a személyekhez kapcsolódó kötődések, főleg a családban kialakuló korai kötelékek, ill. ezek hiánya jelentősen befolyásolja a gyerekek személyiségfejlődését. Ezért a pedagógiának számolnia kell a gyerekkorban spontán módon létrejövő kötődésekkel. Ezeket fel kell deríteni, s ahol szükséges, megfelelő fejlesztő stratégiák segítségével pozitív módon kell alakítani a már meglévő elégtelen, vagy torz kötődési hálókat.

A másik lényeges probléma az értékkötődések elemzése. Az iskolának mindig egyik alapvető feladata az adott kor, társadalom számára fontos értékek közvetítése, amit manapság főként a tananyagok által próbál megvalósítani. Azonban úgy véljük, hogy az egyéni ráhatás, a pedagógus és tanítványai között kialakuló személyes kötődés során erre sokkal több lehetőség nyílik. Az értékszociológiai kutatásokból ismert az is, hogy mai társadalmunk súlyos értékválsággal küzd. Ezért alapvető lenne annak tisztázása, hogy a gyerekek kitől milyen értékorientálást kapnak. A személyes kötődések és egyben az értékközvetítés fő színtere gyerekkorban a család, az iskola és a kortárs csoport. Feltételezésünk szerint a személyekhez fűződő erős kötelékek fontos közvetítői a különböző értékeknek, így a fő kérdés az, hogy a személyes kötődések milyen szerepet játszanak a gyerekkorban létrejövő értékvalasztásokban.

A probléma összetettségéből következik, hogy feltárása csak egy többlépcsős kutatás keretében oldható meg. A kutatás első szakaszának, amelyet most dolgozunk ki alapvető célja a gyerekek személyes kötődéseinek a feltérképezése, mert ez az első lépés annak megismerésére, hogy a személyekhez fűződő erős kötelékek milyen szerepet játszanak gyerekkorban az értékkötődések kialakulásában. De fel kell tárni a személyes kötődések rendszerét azért is, mert ezek a kapcsolatok nagymértékben befolyásolják a tanulók személyiségfejlődését.

Az emberi kötődések jellemzői

Az emberi kötődések bonyolult kapcsolatrendszer alkotnak, ezért vizsgálatának megkezdése előtt tisztázniuk kell, hogy mit jelent kötődni, s hogy ezt a kapcsolatot milyen di-

menziókkal lehet jellemezni. Heller Ágnes (1978) nyomán szerintünk kötődni annyi, mint érzelmileg erősen involválva lenni. Az involváció tárgyai a következők lehetnek: emberi személyek, közösségek pl. Ady és Léda kapcsolata; más élő rendszerek (állatok, növények, ökoszisztémák) pl. Egry kötődése a Balatonhoz; értékek pl. Gandhi végsőig kitartó ragaszkodása az erőszakmentességhez; és értéktárgyak pl. Veres Péter kötődése a népi öltözékekhez.

A kötődések - irányulhatnak egy vagy több személy, tárgy, érték stb. felé, tehát számuk változó.

A kötődés létrejöttét sok motívum együttesen váltja ki. Feltételezzük azonban, hogy a kialakuló, vagy a már létrejött ragaszkodások mindegyikében eltérő módon, de szerepet játszik az érdek, az értékválasztás, az érzelem és a megszőkás, vagy ezek valamilyen kombinációja.

A kötődéseket osztályozhatjuk aszerint is, hogy a kapcsolatban résztvevők milyen hatással vannak egymásra. Így beszélhetünk fejlesztő, előnyös, közömbös, hátrányos és veszélyeztető hatású kötődésről. Pl. gyermekkorban veszélyeztető hatású egy alkoholistához való erős ragaszkodás.

Kötődéseinket jellemezhetjük azok kölcsönössége vagy egyoldalúsága szerint is. Kölcsönösnek tekintjük azt a kapcsolatot, amely mindkét résztvevő számára egyaránt fontos. Egy kötődés pedig akkor egyoldalú, ha az csak az egyik félnek lényeges. Tehát a másik vagy csak eltűri a ragaszkodást, vagy akár visszautasítja azt. Pl. egyoldalú szerelmek.

Az emberekhez, tárgyakhoz, értékekhez fűződő ragaszkodásaink természetesen nem egyforma erejűek. A kötődés erőssége lehet nagyon erős, erős, közepes, esetleg gyenge.

Az eddig leírtak alapján az emberi kötődések vizsgálatkor az alábbi jellemzőket célszerű figyelembe venni:

- a) a kötődés tárgya
- b) a kötődések száma
- c) a kötődés motívumai
- d) a kötődés ereje
- e) a kötődés kölcsönössége ill. egyoldalúsága.

A kötődések vizsgálatának egy lehetséges eszköze

Mint azt már eddig is hangsúlyoztuk, kötődéseink összetett hálót alkotnak. Ezért feltárásukhoz olyan vizsgálati eszközök - interjú, kérdőív, családrajz, szociometria együttes használata szükséges, amelyek segítségével megismerjük a kötődések tárgyát, számát, erejét, kölcsönösségét és motívumait. A felsorolt eszközök közül a továbbiakban bemutatunk egy általunk kidolgozott kérdőívet, amelynek kipróbálása kettős célt szolgált. Egyrészt támpontokat akartunk gyűjteni a spontán módon létrejött kötődési hálók jellegzetes jegyeiről, másrészt megfigyeltük, hogy a fentiekben ismertetett jellemzőkkel valóban minősíthetők-e a kötődések.

A kérdőíves felmérést 1987. májusában végeztük Szegeden. A vizsgálatban 2 ötödikes, 1 hatodikos és 2 nyolcadikos osz-

tályból összesen 132 tanuló vett részt. Az ötödik, a hatodik és a nyolcadik osztályok kiválasztásával az volt a célunk, hogy megtudjuk, az életkori sajátosságok befolyásolják-e, és ha igen, milyen mértékben a tanulók kötődéseinek alakulását.

A kérdőívet a gyerekek az utasításoknak megfelelően töltötték ki. Először az életükben fontos szerepet játszó személyek nevét és a hozzájuk fűződő kötődésük okait sorolták fel, majd kitöltötték a táblázatot, ahol a már megnevezett személyekhez fűződő kapcsolatukat jellemezték megadott szempontok szerint. A személyek felsorolásának sorrendjét egyben rangsornak is tekintettük. Az első helyen szereplő nevet tartottuk a legfontosabbnak, a hatodik helyen megjelöltet pedig a legkevésbé jelentősnek.

A kérdőívre adott válaszok elemzése

Az eredményeket számítógéppel dolgoztuk föl. Először meghatároztuk a különböző változók előfordulási gyakoriságát, majd összefüggésvizsgálatokat végeztünk az egyes változók között. Az elemzés során számos érdekes adat birtokába jutottunk, amelyek közül most csak a legjelentősebbeket mutatjuk be.

A kötődések tárgya, száma

Az ide vonatkozó eredményeket az 1. táblázat foglalja össze. Az adatokból megállapítható, hogy a tanulók által felsorolt személyek 10 kategóriába sorolhatók. A 11. csoportot a kedvenc állatok köre adja. Noha a kérdőív ezekre nem kérdezett rá, a felmérés során jónéhány gyerek jelezte, hogy szeretné beírni kedvenc állatához fűződő kötődését is. Természetesen erre lehetőséget adtunk. A táblázatból leolvasható, hogy a tanulók melyik személyt hanyadik ranghelyen jelölték meg. Az első helyen leggyakrabban az anya, a másodikon az apa, a többin pedig a barátok szerepelnek. Ez utóbbi eredmény meglepő, hisz olyan családtagok, mint a testvér, a nagyszülők csak a barátok után következnek. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy ez a sorrend változik-e az életkor függvényében. Az adatok osztályokra bontása a fentivel megegyező sorrendet mutat, tehát mintánk esetében a gyerekek választásaiban az életkor nem játszik meghatározó szerepet. Ezt a megállapítást erősítik meg a 2. táblázat eredményei is.

Mivel a személyes kötődések legfontosabb színtere gyerekkorban a család, az iskola és a kortárscsoport, a felsorolt személyek közül kiválasztottuk azokat, akiknek fontos szerep jut, ill. kellene hogy jusson a tanulók életében. A 2. táblázat osztályokra lebontva mutatja be, hogy ezek az emberek milyen arányban maradtak ki a gyerekek választásai közül. Az összes tanuló 14,2%-a nem jelölte meg az anyját a 6 hely közül egyiket sem, apját pedig 25% hagyta ki választásából. A nagymamájához a gyerekek 62%-át nem fűzi erős kötelék, és ez az arány a nagyapák esetében még rosszabb. Őket ugyanis a tanulók 84%-a kihagyta a felsorolásból. Ezzel el-

K Ö T Ö D É S E K

Sorszám:.....

Név:..... Osztály:.....Iskola:.....

Az életben sok emberrel kerülsz kapcsolatba, de közülük csak néhányhoz ragaszkodsz igazán. Kérünk, írd le azoknak a személyeknek a nevét, akik nagyon fontosak számodra, akikhez erős kötelék fűz. Írhatsz hatnál kevesebb nevet is, ha ennél kevesebb emberhez kötödsz szorosan. Minden név alá írd oda azt is, hogy miért ragaszkodsz hozzá!

Név:.....

Miért ragaszkodsz hozzá?.....
.....
.....

Név:.....

Miért ragaszkodsz hozzá?.....
.....
.....

Név:.....

Miért ragaszkodsz hozzá?.....
.....
.....

Név:.....

Miért ragaszkodsz hozzá?.....
.....
.....

Név:.....

Miért ragaszkodsz hozzá?.....
.....
.....

Név:.....

Miért ragaszkodsz hozzá?.....
.....
.....

IDE ÍRD BE AZ ELŐZŐ OLDALON FÉLSOROLT NEVEKET!

GONDOSAN OLVASD EL, HOGY MIT
KELL CSINÁLNOOD, ÉS A NEVEK
ALATT KARIKÁZD BE A MEGFELELŐ
SZÁMOKAT!

Név 1. Név 2. Név 3. Név 4. Név 5. Név 6.

.....

Mennyire erős a ragaszkodá-
sod?

nagyon erős	5	5	5	5	5	5
erős	4	4	4	4	4	4
közepes	3	3	3	3	3	3
gyenge	2	2	2	2	2	2
nagyon gyenge	1	1	1	1	1	1

Kinek fontos a kapcsolat?

nekem	1	1	1	1	1	1
neki	2	2	2	2	2	2
mindkettőnknek	3	3	3	3	3	3

Milyen érzés fűz hozzá?
(Itt több választ is beka-
rikázhatsz!)

szeretet	1	1	1	1	1	1
tisztelet	2	2	2	2	2	2
barátság	3	3	3	3	3	3
bizalom	4	4	4	4	4	4
rokonszenv	5	5	5	5	5	5

1. táblázat: A fesorolt személyek ranghely szerinti megoszlása

személyek	1.hely	2.hely	3.hely	4.hely	5.hely	6.hely	összes
anya	60	37	5	6	4	0	112
apa	31	45	12	5	4	2	99
testvér	0	13	34	10	7	12	76
nagyanya	1	4	13	20	14	5	57
nagyapa	0	1	2	6	6	4	19
u. testvér	3	0	4	5	9	6	27
barát	29	27	36	46	36	29	203
szerelme	0	0	3	4	5	4	16
tanár	1	0	2	4	6	3	16
más felnőtt	2	0	4	7	6	4	23
kedv. állat	5	4	14	13	10	4	50
összes	132	131	129	126	107	73	

2. táblázat: A rangsorolásból kihagyott személyek megoszlása

személyek	anya	apa	nagyanya	nagyapa	barát	tanár
osztályok						
5.a (30 fő)	2	2	9	21	5	21
5.b (23 fő)	5	10	12	18	8	20
6.b (25 fő)	5	5	21	23	1	22
8.a (25 fő)	1	3	17	22	5	25
8.c (29 fő)	7	13	24	26	1	28
összes(132 fő)	20	33	83	110	20	116

lentétben a mintának csak a 14,2%-a nem említett meg egyetlen barátot sem. A tanárok előfordulási aránya viszont a választásokban minimális. A gyerekek 87,8%-a egyetlen olyan tanárt sem említett, akihez szorosan kötődött volna. Érdeemes ezt az előfordulást megnézni az életkor függvényében is. Az ötödikesek között a legtöbb, és a nyolcadikosok között a legkevesebb azok száma, akik valamelyik tanárukhöz erősen ragaszkodtak. Úgy tűnik, hogy az együtt eltöltött évek nem erősítik, hanem inkább csökkentik a pedagógusokhoz fűződő kötődések intenzitását.

Fontos megvizsgálni a kötődések számát is. Az 1. táblázat jól mutatja, hogy a tanulók közül csak 6 olyan akadt, aki három, vagy ennél kevesebb személyt sorolt föl. A legtöbben négy embert jelöltek meg, de sokan (55,3%) kihasználták mind a hat lehetőséget.

A kötődések motívumai

A vizsgálat legizgalmasabb kérdése az volt, hogy a kiválasztott emberekhez, állatokhoz miért kötődnek a gyerekek. Erre két úton próbáltunk választ kapni. Egyrészt nyitott kérdéseket tettünk föl erre vonatkozólag, másrészt az általunk felsorolt motívumok közül kellett kiválasztani azokat, amelyek az adott személyhez, állathoz fűződő ragaszkodás okait kifejezték. A nyitott kérdésekre adott válaszokat a 3. táblázat foglalja össze. A tanulók főként azért kötődnek anyjukhoz, mert az gondozza, ellátja, mindenben segíti, szereti őket, s bizalommal lehet hozzá fordulni. Apjához viszont a többség a már felsoroltak mellett azért ragaszkodik, mert jól lehet vele beszélgetni, segíti a tanulásban, és mindent elmagyaráz.

A nagyszülőkre leginkább az engedékenység a jellemző, míg a barátság a következőket jelenti: kölcsönös bizalom, segítőkészség, szolidaritás, azonos programok, hasonló érdeklődési kör és ízlés, régi ismeretség, sok együtt töltött idő. Érdekes, hogy a testvéri és a baráti kötődések motívumai mennyi hasonlóságot mutatnak. Csak egyetlen lényeges különbség van közöttük. A testvéri kapcsolatok jellemző jegye a kölcsönös szeretet, amit a baráti viszonyban a rokonszenv helyettesít. Érdeemes megnézni azt is, hogy a kedvenc állathoz fűződő kötődések milyen okokra vezethetők vissza. A gyerekek azért vonzódnak hozzájuk, mert ők nevelték fel, gondozzák őket, s mert ezek hűséges, ragaszkodó társak. Az indokok elemzése során megnéztük a nem értékelhető magyarázatok gyakoriságát is. 45 ilyen típusú választ találtunk, amelyek ugyanannyira értékelhetetlenek, mint a teljesen hiányzó indoklások. Ez utóbbi 34 esetben fordult elő. A két adat azt jelzi, hogy a gyerekek sokszor nem tudják vagy nem akarják megfogalmazni kötődéseik motívumait.

A tanulók által megjelölt kötődési indítékokat összehasonlítottuk azokkal az eredményekkel, amelyek az előre megadott motívumok kiválasztásából születtek. E vizsgálat során először megállapítottuk az egyes személyekhez kapcsolódó leggyakoribb motívum választásokat, majd összevetettük azo-

3. táblázat: A személyekhez kötődés indítékai a gyerekek szerint

			test- anya	nagy- apa	u. vér	ba- szülő	sze- test- rát	ta- rel- nár	más fel- állat	kedv. állat
1. Gondozás	70	36	0	21	0	0	0	0	0	0
2. Nevelés	13	36	0	2	0	0	0	0	1	0
3. Kiszolgálás	0	0	0	15	0	0	0	0	0	0
4. Engedékenys.	11	8	2	31	0	0	0	0	7	0
5. Kölcs. szeretet	0	0	49	1	3	2	0	0	1	0
6. Barátság	0	0	11	0	22	163	0	0	2	0
7. Szerelem	0	0	0	0	0	0	13	0	0	0
8. Jó szakember	0	0	0	0	0	0	0	14	0	0
9. Példakép	1	1	3	0	0	2	0	0	4	0
10. Hű társ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40
11. Egyéb	3	2	3	4	1	10	0	2	6	4
12. Értékelhe- tetlen	10	14	4	1	0	10	2	0	1	3
13. Indoklás nélküli	4	2	4	1	1	16	1	0	1	4
Összes	112	99	76	76	27	203	16	16	23	50

kat a nyitott kérdésekre adott tanulói válaszokkal. Az anyához és az apához fűződő kapcsolat három legjellemzőbb indítéka a szeretet, a tisztelet és a bizalom. A testvérhez kötődést főként a szeretet, a nagyszülőkhöz való ragaszkodást pedig a szeretet és a tisztelet jellemzi. A baráti kapcsolatok motívumai legtöbbször a bizalom, a rokonszenv és a barátság, míg a tanárhoz fűződő kötelék fő indítéka a tisztelet és a rokonszenv. Ezek az eredmények teljesen meggyeznek a gyerekek előzetesen megadott magyarázataival, így ezekkel már valamennyire tudjuk jellemezni a gyerekkori ragaszkodások okait.

A kötődések ereje

Az ezzel kapcsolatos eredményeket a 4. táblázat közli. A kötődések erősségét minősítő tanulók 80,3%-a (106 fő) nagyon erősen vagy erősen ragaszkodik anyjához, és csak négyen (3,8%) tartják ezt a köteléket közepes erősségűnek. Apjukhoz a gyerekek 68,2%-át (91 fő) szintén nagyon erős, ill. erős kapcsolat fűzi, és csupán hatan (4,6%) jellemezték ragaszkodásukat közepesnek vagy gyengének. A testvéri kapcsolatok 59,1%-ra az erős és a nagyon intenzív kötődés jellemző, míg a nagyszülőkhöz való ragaszkodás legtöbbször (55,4%) szintén erős hőfokú. A fenti adatok azt mutatják, hogy gyerekkorban a családi kötődések a legerősebbek. Baráti kapcsolataikat a tanulók legtöbbször erősnek vagy közepesnek tartják. Feltűnő, hogy az eddig nem említett két jellemző (gyenge, nagyon gyenge erősség) milyen ritkán fordult elő a választásokban. Ez megerősíti azt a feltevésünket, hogy a kötődésekben résztvevőket erős érzelmi kapocs fűzi egymáshoz.

A kötődések kölcsönössége ill. egyoldalúsága

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a fölmérésben résztvevő tanulók hogyan ítélik meg kötődéseik viszonzottságát. Az 5. táblázat eredményei jól szemléltetik, hogy elenyésző azoknak a száma, akik szerint ragaszkodásuk egyoldalú, tehát a másik fél csak eltűri, esetleg észre se veszi a felé irányuló kötődést. Ilyen típusú választás főként a barátok, tanárok, más felnőttek és a kedvenc állathoz való kötődések esetében fordult elő. A legtöbb tanuló azonban kötődéseit teljesen kölcsönösnek tartja. Ezt látva felvetődik a kérdés, hogy a gyerekek vajon reálisan értékelik-e kapcsolataik jellegét. Úgy gondoljuk, hogy sok, a tanulók által kölcsönösnek minősített kötődés a valóságban egyoldalú, tehát a gyerekek tévesen ítélik meg ragaszkodásaik viszonzottságát. Ez a megállapítás egyelőre hipotetikus, azonban már egy ilyen kis minta is jól jelzi, hogy e ponton további vizsgálódás szükséges.

4. táblázat: A személyekhez fűződő kötődések ereje

	test- anya apa			nagy- vér		u. szülő	ba- test- vér	sze- rát	ta- rel- me	más- nár	kedv. fel- állat
										nőtt	
1.Nagyon erős	87	71	43	49	11	45	7	5	12	13	
2.Erős	19	20	24	23	10	91	5	6	4	21	
3.Közepes	4	6	4	1	4	55	3	3	7	9	
4.Gyenge	0	0	2	1	1	4	1	1	0	2	
5.Nagyon gyenge	0	0	0	1	0	1	0	0	0	3	
Összes	110	97	73	75	26	196	16	15	23	48	

5. táblázat: A gyerekek kötődéseinek kölcsönössége ill. egyoldalsága

A kapcsolat fontos	test- anya apa			nagy- vér		u. szülő	ba- test- vér	sze- rát	ta- rel- me	más- nár	kedv. fel- állat
										nőtt	
1.Nekem	5	6	2	1	2	17	3	10	7	19	
2.Neki	1	0	0	2	0	5	1	0	3	0	
3.Mindkettőnek	104	92	73	71	25	180	12	6	12	30	
Összes	110	98	75	74	27	202	16	16	22	49	

A kötődések feltárásának más eszközei

Tanulmányunk elején már hangsúlyoztuk, hogy a kötődési hálókat csak több vizsgálati eszköz - interjú, családrajz, kérdőív, szociometria - együttes használatával tudjuk felderíteni. Ezért a mintánkban szereplő osztályok közül egy ötödikes, egy hatodikos és egy nyolcadikos osztályban a kérdőív kitöltése mellett családrajzot és szociometriai szavazólapot is készítettünk a tanulókkal. Az eredmények azt mutatják, hogy szoros összefüggés van a gyerekek szociometriai státusa, családi háttere és kötődései között. Azok a tanulók, akik családjukat harmonikusnak ábrázolják, kötődéseikben gazdagabbak, kiegyensúlyozottabbak, s szociometriai helyzetük is kedvezőbb, mint azoké, akik negatív családrajzot készítenek, kötődéseikben zavar mutatkozik, szociometriai státusuk pedig alacsony. E megállapítás bizonyítására bemutattunk két családrajzot. Az elsőt (1. ábra) az egyik hatodik osztályos tanuló készítette. A kép egy meghitt, természetes és harmonikus családot ábrázol. A rajz készítőjének kötődései szintén kiegyensúlyozottak, s osztályában a legnépszerűbb tanulók közé tartozik. Ezzel teljesen ellentétes annak az ötödikes gyereknek a munkája, amelyet a 2. ábrán láthatunk. Ez a rajz egy negatív családot ábrázol, hisz az alakok összevissza vannak elhelyezve, az anya és az apa arca át van firkálva, s a rajzoló magát puskával felszerelt katonaként mutatja be, ami túlzott agresszivitásra utal. Ez a tanuló nagyon kevés emberhez kötődik, s mint az a családrajzon is látszik, macskájához erősebb szálak fűzik, mint az emberekhez. A gyerekek szociometriai státusa nagyon alacsony, osztálytársai nem kedvelik, a legnépszerűtlenebbek közé tartozik. Úgy gondoljuk, e két szélsőséges példa igazolja, hogy a családrajz, a kötődés-kérdőív és a szociometria együttesen mennyi információt nyújt a gyerekek kötődéseiről.

Összefoglalás

Dolgozatunkban bemutatottuk a gyermekkori kötődések vizsgálatának egy lehetséges eszközét. A kérdőív összeállításával kettős célunk volt. Egyrészt megvizsgáltuk, hogy az általunk kidolgozott jellemzőrendszer mennyire használható a kötődések elemzésére, másrészt adatokat gyűjtöttünk a spontán módon kialakult kötődési hálókról.

Az eredmények megerősítették, hogy a bevezetett jellemzőrendszerrel jól lehet minősíteni a kötődéseket. Kérdőívünket azonban néhány helyen át kell alakítanunk. Egyrészt célszerű kitágítani a kötődés tárgyára irányuló kérdések körét, másrészt a ragaszkodások erejére vonatkozó válaszlehetőségek közül ki kell hagyni két (a gyenge és a nagyon gyenge erősségű) jellemzőt. A kötődések kölcsönösségét vizsgálva pedig az eddigieknél árnyaltabb kategóriákat érdemes használni.

A kérdőívre adott válaszok azt mutatják, hogy a 10-14

A mi családunk

1987. március. 24.



Apa
34 éves



Anyó
31 éves



Tecum
3 éves



En
12 éves



2. ábra: L.S. V. o. tanuló rajza

éves korú gyerekek általában 4-5 személyhez kötődnek igazán. Az első helyen szüleiket említik, de rögtön ezután a baráti kapcsolatok következnek. A testvérhez, nagyszülőkhöz való ragaszkodásokat pedig csak ezt követően sorolják föl. A kötődések megindoklása között magas az értékelhetetlen magyarázatok száma, és a hiányzó indokok előfordulása sem kevés. Tehát a tanulók közül többen nem tudják, vagy nem akarják megindokolni kötődéseiket. A gyerekeket a legintenzívebb kötődés a családtagjaikhoz fűzi. Ragaszkodásuk legtöbbször pedig azt hiszik, hogy az nekik és a másik félnek egyaránt fontos. Valószínű azonban, hogy a gyerekek többször tévesen ítélik meg ragaszkodásaik viszonzottságát.

Tudjuk, hogy vizsgálatunk eredményeiből nem lehet általános következtetéseket levonni. Az azonban már egy ilyen kis minta elemzése során is látszik, hogy melyek azok a pontok, ahol a téma további kutatása szükséges.

IRODALOM

- Ainsworth, M. D. S. 1967. *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of attachment*. Baltimore, Md: The Johns Hopkins Press.
- Bretherton, I. and Waters, E. 1985. *Growing Points of Attachment Theory and Research*. Serial No. 209, The University of Chicago Press.
- Bowlby, J. 1958. The nature of child's tie to his mother. *The International Journal of Psychoanalysis*. Vol. 39. 350-373.
- Bowlby, J. 1969. *Attachment and loss*. Vol.1. Attachment. London: Hegarth Press.
- Bowlby, J. 1973. *Attachment and loss*. Vol.2. Separation: anxiety and anger. London: Hegarth Press.
- Bowlby, J. 1980. *Attachment and loss*. Vol.3. Loss: sadness and depression. London: Hegarth Press.
- Freud, S. 1940. *An outline of psycho-analysis*. S. E. 23.
- G. Donáth B. 1977. *A tanár-diák kapcsolatról*. Tk. Bp.
- György, J. 1967. *Az antiszociális személyiség*. Medicina, Bp.
- Heller, Á. 1978. *Az ösztönök. Az érzelmek elmélete*. Gondolat, Bp.
- Harsányi, I. 1965. *Iskolások családrajza mint a családi relációk és az önértékelés feltárásának eszköze*. Pszichológiai Tanulmányok VIII. 171-194.

Akadémiai K. Bp.

Levendel, L.- Mezei, Á . 1972. Az alkoholista beteg személyisége. Akadémiai K. Bp.

Mérei, F. 1971. Községek rejtett hálózata. Közgazd. és Jogi K. Bp.

Nagy, K. 1982. Igazságos, becsületes, bátor. Tk. Bp.

Schaffer, H. R. and Emerson, P. E. 1964. The development of social attachment in infancy. Monogr. Soc. Res. Child Dev. 29, No.3, 1-77.

Szebenyi Péterné 1985. Erkölc és világnézet a személyiségfejlődésben. Tankönyvkiadó, Bp.

Társadalmi beilleszkedési zavarok Magyarországon. 1986. Kossuth K. Bp.

Wolff, P. H. 1963. Observations on the early development of smiling. In determinants of infant behaviour Vol. 2. ed. B. M. Foss. London: Methuen, New York: Wiley.

Об одном средстве исследования
привязанности в детском возрасте

Статья рассматривает одно возможное средство исследования привязанности человека в детском возрасте.

В начале работы автор описывает педагогический прием исследования привязанностей человека. Намечается два направления в исследовании, а именно: личные привязанности, возникающие в детском возрасте, и анализ возникающих в связи с ними ценностных привязанностей.

Далее, автор учитывает те средства исследования, совместное использование которых дает возможность познания предмета, количества, силы, взаимности и мотивов привязанности. Среди перечисленных средств исследования автор показывает лишь разработанную им анкету и связанные с этим результаты проведенных измерений.

Ответы учеников, данные анкетой, показывают, что дети 10-14-летнего возраста, как правило, действительно сильно привязаны к 4-5 человекам. На первом месте упоминаются родители, а потом сразу же следуют дружеские связи. При обосновании привязанности наблюдалось большое число объяснений, не поддающихся оценке. Велико также число недостающих, ущербных объяснений. Помимо раскрытия мотивов привязанностей опросный лист распространяется также и на исследование силы и взаимности привязанностей.

На основе полученных результатов автор работы дает рекомендации по переформированию и модификации опросного листа.

Anikó Zsolnai

Ein mögliches Mittel zur Untersuchung der Beziehungen im Kindesalter

In der Studie wird ein denkbare Mittel zur Untersuchung der Beziehungen im Kindesalter dargestellt.

Die Verfasserin erörtert zuerst die pädagogische Möglichkeit der Untersuchung der Beziehungen. Sie gibt zwei Hauptrichtungen der Forschungen an, die Analyse der persönlichen Beziehungen im Kindesalter und die Analyse der auf deren Grundlage entstehenden Wertbeziehungen.

Dann behandelt sie die Untersuchungsmittel, durch deren gemeinsamen Gebrauch es ermöglicht wird, den Gegenstand, die Zahl, die Stärke, die Wechselseitigkeit und das Motiv der Beziehungen zu ermitteln. Von den aufgezählten Untersuchungsmitteln werden allerdings nur der von der Verfasserin zusammengestellte Fragebogen sowie die Ergebnisse der damit in Verbindung durchgeführten Ermittlungen dargestellt.

Es geht aus den Antworten der Schüler hervor, dass Kinder im Alter von 10 - 14 Jahren inhaltliche Beziehungen im allgemeinen zu 4 - 5 Personen herstellen. An erster Stelle erwähnen sie die Eltern, aber gleich danach folgen die freundschaftlichen Beziehungen. Unter den Begründungen dafür ist die Zahl der unauswertbaren Erklärungen hoch, und die fehlenden Motive lassen sich ebenfalls durch eine nicht geringe Zahl vertreten. Der Fragebogen erstreckt sich über die Erschließung der Motive hinaus auch auf die Untersuchung der Stärke und der Wechselseitigkeit der Beziehungen.

Im Besitz der erzielten Ergebnisse legt die Verfasserin ihre Vorschläge zur Umgestaltung und zur Modifizierung des Fragebogens dar.

SZAKMUNKÁSTANULÓK ÉRTÉKORIENTÁCIÓJÁNAK IRÁNYAI

A téma indoklása és előzményei

A napirenden lévő korszerűsítési munkálatok és fejlesztési tervek az utóbbi években különösen előtérbe állították az intézményes nevelés eredményesebbé tételének feladatait. Ennek szükségességét motiválja társadalmi fejlődésünk növekvő igénye, amely szerint a munkában, a tanulásban, a mindennapi létformákban hatékonyabbá kell tenni a szocialista értékek és normák cselekvő érvényesülését.

Ezen a területen fokozott felelősség hárul az iskolára - mint a fejlődő személyiség szocializációjának egyik meghatározó tényezőjére - azáltal, hogy társadalmunk szocialista értékeinek közvetítésével bekapcsolja a tanulókat a kollektív viszonyok rendszerébe s az értékvezérelte magatartásformák fejlesztésével inspirálja az ifjúság önmegvalósítási törekvéseit és elősegíti társadalmi beilleszkedését.

Ez a folyamat azonban nem mindig zökkenőmentes, ellentmondások, nehézségek, értékorientációs dilemmák terhelik. Tanulóifjúságunk egy részének értékorientációja, beállítódása, tudatossága nem eléggé szilárd s ennek következményeként nem képes megfelelően azonosulni társadalmi céljainkkal, eredményeinkkel, értékeinkkel. E fiatalok fejlődését gátolják a szocialista értékekkel ellentétes negatív szociális, környezeti hatások és viselkedési minták. E kedvezőtlen tendenciák pozitív feloldása fontos társadalmi érdek s ugyanakkor a személyiség harmónikus fejlődésének alapvető pszichológiai feltétele. Ebből következően az "emberi tényező" jelentőségének fokozódásával sürgető feladat a tanulóifjúság értékorientációjának fejlesztése, értéktudatának szilárd magalapozása, az elsajátított s a személyes tapasztalatok által megerősített értékekkel való cselekvő azonosulásának kialakítása.

Témánk szempontjából különösen figyelmet érdemel a személyiségfejlődés korai ifjúkori szakaszának pszichológiai tanulmányozása, mivel ebben az időszakban fokozódik az egyén értékek iránti fogékonysága, az értékek "átértékelésére" való törekvés (Kon I., 1977) s ezzel együtt felgyorsul az önállóuló értékkelő magatartás kimunkálásának folyamata.

E problémakör kutatásának szakirodalmi előzményei nyomon követhetők az utóbbi években ismertté vált elméleti és empirikus, illetőleg részben kísérleti vizsgálatok eredményei alapján. Nemzetközi és hazai viszonylatban fokozódó érdeklődés tapasztalható e nagyon összetett és szerteágazó téma iránt, melynek kapcsolódó számai szervesen összefonódnak a mindenkorai társadalmi folyamatok állandóan változó értékvilágának alakulásával (Ancsel Éva, 1984, Bogusz János, 1987, Daróczi Sándor, 1980).

Jelentősek az értékorientáció elméleti kérdéseit, az

értékek és értékrendszerek természetét, a személyiség szerkezetében betöltött szerepét, viselkedést szabályozó funkcióját, alakító tényezőit elemző kutatások (Alekszejeva V.G. 1984, Doncov A.J., Jadov V.A. 1969, Murányi Mihály, 1974, Pataki Ferenc, 1982, Rokeach M., 1973, 1984, Váriné Szilágyi Ibolya, 1978). Ehhez kapcsolódóan fontos támpontokat adnak a vizsgálatok módszertani megalapozásához a tényfeltárás, adatgyűjtés, feldolgozás és elemzés változatos eljárásait kimunkáló szakirodalmi források (Dancs István, 1980, 1986, Gáspárné Zauner Áva, 1978, Lange L., 1970, Strobel M., 1979).

Munkánk előzményének tekintjük e témában végzett korábbi kutatásainkat (Duró Lajos, 1982, Gergely Jenő, 1983), amelyek főleg gimnáziumi és szakközépiskolai tanulók értékorientációja pszichológiai jellemzőinek feltárására irányultak. A vizsgálatok kiterjesztése a szakmunkástanulók értékrendjének elemzésére lehetőséget kínál számunkra ahhoz, hogy teljesebbé tegyük a középiskolai korosztály értékorientációjának szerveződéséről szerzett eddigi ismereteinket.

Vizsgálatunkban - a szakirodalmi előzményekre is figyelemmel - abból indultunk ki, hogy az értékorientáció a személyiség környezetéhez való értékelő viszonyulásának olyan belső pszichikus diszpozíciója, érzelmileg domináns kognitív struktúrája és szilárd cselekvésszerű készenléte, amely viselkedését szabályozza. Az értékorientáció a szociális tanulás, a társadalmi értékek elsajátítása és az egyéni élettapasztalat eredményeként alakul ki. A személyiség a társadalmi valósághoz való értékelő viszonyulásában dominálónan az én közeli értékdimenziókra összpontosít.

Az értékorientáció alapvető funkciója az egyén értékadata és tényleges értékelő magatartása közötti közvetítés pszichikus regulációjának megvalósítása. Következésképpen az értékorientációt a személyiség pszichikus struktúrája olyan központi alkotó részének tekintjük, amely döntően meghatározza az ideológiai, világnézeti, erkölcsi szféra - azaz az életfelfogás - tartalmát és működését. E minőségében az értékorientáció a személyiség szociális és pszichikus fejlettségének mutatója, amelynek alapján következtetni lehet a lelki élet gazdagságára, mélységére és teljességére. Ezen információk elemző értékelése fokozott jelentőségre tesz szert a tanulók személyiségének megismerésében és fejlesztésében.

A vizsgálat feladatai, hipotézisei és módszerei

A szakmunkástanulók értékorientációjának kutatásában egyik lehetséges megközelítési mód lehet az értékrendszer tartalmi összetevőinek, irányainak, megnyilvánulási formáinak, dimenzióinak pszichológiai megismerése. Eddigi kutatási tapasztalataink megerősítik azt, hogy a pedagógiai pszichológiai irányultságú fejlesztési stratégia eredményes működéséhez szükséges az adott problémahelyzet elemzésének, tanul-

ságainak gyakorlati hasznosítása. A kutatás jelenlegi szakaszában a mintába bevont szakmunkástanulók értékorientációs irányultságának konstatáló, tényfeltáró vizsgálatára vállalkozunk, amely nyitott a fejlesztés irányában s a feldolgozott anyag alapján jelzi ennek lehetőségeit.

Ebből következően vizsgálatunkban központi kérdés a szakmunkástanulók értéktudatát, értékválasztását, életfelfogását reprezentáló olyan értékkörök feltárása, amelyek kiindulópontot kínálnak a nevelő munkához. Számotvetünk azzal, hogy a tanulóifjúság személyiségfejlődésének értékorientációs irányultságát alapvetően két egymással szorosan összefüggő és kölcsönhatásban lévő tényező határozza meg: a társadalmi értékrendszerének elsajátítása és a társadalmi viszonyrendszerbe való "belenövést" biztosító értékszocializáció folyamata (Daróczi Sándor, 1980, Kelemen László, 1981, Pataki Ferenc, 1982). A nevelés gyakorlata számára lényeges kérdés az, hogyan érvényesül az értéktudat és az értékmegvalósítás kölcsönhatása, amelynek alakulásába sokrétűen beleszövődnek a kognitív szféra motivációs összetevői és az értéktapasztalat közvetlen élményei. Ebben a viszonyrendszerben fontos mozzanat az, hogy az alternatívák közötti választásban a személyiség alaphelyzetét meghatározza az a tény, hogy "mindig értékelve fogadjuk be a valóságot" (Ancsel Éva, 1984). A pszichológiai vizsgálódás számára alapvetően fontos probléma ezen értékelő befogadás mechanizmusainak minél valóságosabb megismerése.

A fentiek figyelembe vételével kutatási feladatainkat a következőkben jelöljük meg:

a) Vizsgáljuk a tanulói értékorientáció struktúrális szerveződésének irányait és változásainak jellemzőit,

b) Kutatjuk az értékválasztás és az életfelfogás összefüggésének alakulását,

c) Elemezzük az értékorientáció differenciálódásának tendenciáit nemek és osztályok szerinti tagozódásban.

E kutatási feladatok szervesen kapcsolódnak egymáshoz és rendszerbe foglaltan tartalmazzák a leginkább lényegesnek minősülő kérdéseket. A vizsgálat eredményeként levonható következtetések, megállapítások lehetőséget biztosítanak összehasonlító elemzés elvégzésére, amelynek alapján összevethetjük az elvárt, deklarált értékeket a tanulók gondolkodásmódját, magatartását ténylegesen szabályozó valós, átértékelt értékekkel.

Vizsgálati feladatainkat a következő munkahipotézisekre alapozzuk:

a) A szakmunkástanulók értékorientációs irányultsága dominálón a társadalmilag elfogadott értékek előnyben részesítését tükrözi,

b) A tanulmányi évek előrehaladásának függvényében felelősödik az életfelfogással, a teljesítmény igényével összefüggő értékválasztás tendenciája,

c) Az értékválasztás nemek közötti különbözősége mellett az elutasítás ("negatív azonosulás") terén jelentkeznek leginkább megegyező vonások.

Kutatási feladataink teljesítéséhez a vizsgálati adatgyűjtést a Gáspárné Zauner Éva (1978) által - a személyiség értékrendszerének megismerésére - kidolgozott mondásválasztás módszerének alkalmazásával végeztük. Ezt a módszert azért ítéljük megfelelőnek a mi munkánkhoz, mert a 9 kategóriába sorolt 120 mondás tartalmilag a struktúrált értékorientációs rendszer egy lehetséges változatát képviseli, az adatok feldolgozásának és értelmezésének szempontjai többoldali megközelítést kínálnak a vizsgálati személyek értékválasztásának diagnosztikai feltárásához.

A mondásválasztás "... még nem tesz a nemzetközi tesztbizottság által előírt szigorú kritériumok szerint. A mondásválasztás azonban több mint feladatgyűjtemény... átmenetet képez a szabadon vezetett exploráció és a standardizált tesztek között" (I.M.). A módszer tehát elsősorban feladatjellegű, amennyiben a személyiség feladatokra orientáló és feladatmegoldó funkcióját állítja előtérbe: "A feladatállítás pedig nem más, mint a személyiség célrendszerének dinamizmusa, a célok pedig értékeket hordoznak. A feladatmegoldás módja a személyiség energia-háztartásának és cselekvési módozatainak a függvénye. Módszerünkkel a célok és a cselekvési módozatok felderítésére törekszünk. Így jutunk el a személyiség értékrendszeréhez" (I.M.).

A fenti törekvés realizálását elősegítendő a személyiség értékorientációs irányainak feltárásához a szerző hívószóveggként közmondások, szállóigék és irodalmi idézetek szelektáltan összeállított gyűjteményét (120 mondásból álló standard sorozat A és B változata) tartalmazza. A mondásokban érték-hordozó tartalom jut kifejezésre. Ebből adódóan a mondásválasztás egyben értékválasztás, függetlenül attól, hogy a vizsgálati személy a választott mondást az "egyetért" vagy a "nem ért egyet" díjmenzióba sorolja (az instrukció 10 pozitív és 10 negatív választást ír elő).

A mondásanyag 9 tartalmi kategória (értékkör) szerint foglalható rendszerbe: A: Család, otthon, nevelés, B: Szeretlem, házasság, nemek közötti viszony, C: Barátság, D: Közösség, E: Munka, küzdés, F: Tanulás, tudomány, G: Becsület, őszinteség, H: Önértékelés, I: Életértékek. Mindegyik értékkörben 12 mondás szerepel. A felsorolt 9 tartalmi kategória - amint erre a szerző is felhívja a figyelmet - nem egységes rendező elvre épül. Az első négy értékkör (A-B-C-D) a személyközi értékviszonyokat tartalmazza egyre bővülő dimenzióban, melynek arányában csökken az értékek emocionális vonzása. A középső sávban az emberi tevékenység két kiemelt területének (E-F) értékkategóriája helyezkedik el. Végül az utolsó három mondáskör (G-H-I) az énről vonatkoztatott értékeket hívja.

A szerző a mondásválasztást evokatív és verbális módszernek nevezi, mivel nyelvi anyagból szimpátia választásokat és azok értelmezését kívánja. Az evokatív jelleg abban nyilvánul meg, hogy a vizsgálati személyt felhívja bizonyos állásfoglalásra, mégpedig úgy, hogy az alternatív lehetőségek közül választani lehet, de nem kell állást foglalni va-

lamennyi mondással kapcsolatban. Következésképpen kognitív szinten mozgó eljárásról van szó, amely a személyiség állásfoglalását verbális anyaggal "hívja elő", s ezáltal "interiorizált" cselekvésre" szólít fel, és "verbális reakciókat dolgoz fel, mint tünetértékeket" (I.m.). A szerző több ízben rámutat arra, hogy - a fentiekből következően - a mondásválasztásban kifejeződik a személyiség énídeálja, amely szervesen beépül az értékrendszer szerkezetébe. Az értékrendszer természetesen egyéni. Az érett személyiségre jellemző, hogy értékrendszerében a legfontosabb pozitív értékek eszménnyé integrálódnak s nemcsak egyes konkrét cselekvések, hanem egész életvezetésének hajtóerejévé és regulatív tényezőjévé válhatnak.

A mondásválasztás módszerének alkalmazásával (alapkoncepciójához igazodva s bizonyos metodikai elemek módosításával, illetőleg beiktatásával) végzett korábbi vizsgálatunk megerősítette az eljárás használhatóságát a személyiség értékrendszerének diagnosztikai feltárásában. Az eredeti mondananyagot érték kategóriáinként 6-ra, összesen 54-re redukáltuk. Az "A" sorozat konkrétabb, a "B" sorozat elvontabb mondásokat tartalmazott. A vizsgálati személyektől 5 választást és 5 elutasítást kértünk, amelyet 5 fokozatú skálán rangsorolni kellett (Duró Lajos, 1982).

A mostani vizsgálathoz mind az "A", mind a "B" sorozatból az ott található mondások közül egy-egy értékkörhöz 3-3-at kiemeltünk. Itt állt össze a 9 értékkört s egy érték kategórián belül 6, összesen 54 mondást tartalmazó gyűjtemény. Ezúttal a tanulóknak 3-3 mondást kellett választani az "egyérték" és a "nem érték egyet" dimenzióban s rangsorolni egy ötfokozatú skála szerint. Új módszertani elem, hogy a vizsgálati személyeknek nem csak saját szempontjukból, hanem a szülő, a barát és felnőtt értékelésére is figyelemmel kellett elvégezni a választást.

Ily módon tájékozódhatunk arról, hogy milyen összefüggés van az észlelő személyisége és a másokra vonatkozó észlelései között, illetőleg hogyan befolyásolják a más személyekkel való kapcsolatok az énrre irányuló észlelések, értékelések alakulását. Minden észlelésnél kiválasztódnak olyan "központi" tulajdonságok, amelyek meghatározzák a percepció irányvonalát. E csomópontot alkotó orientáló tulajdonságok a szociálpszichológiai adatok szerint összefüggést mutatnak az észlelő személy "viszonyítási fogalomrendszerével" (Secord-Backman, 1972). A viszonyításban értékelő mechanizmus is működik, melynek alapja a vizsgálatban szereplő mondáskörök értékekkel bíró tartalma. A viszonyító az értékelő személy, a tanuló kialakult vagy alakuló értékrendszere, önmaga, a szülő, a barát és egy felnőtt. A vizsgálatba bevont tanulók a három dimenzióban (szülő, barát, felnőtt) sajátos szerkezetű interakcióban vannak az értékelendő személyekkel. A kölcsönhatásban funkcionáló kapcsolatok különböző aspektusai befolyásolják a személyiségpercepcióban tükröződő értékelő mechanizmusok érvényesülését.

Az ismertetett módon megtervezett vizsgálatsorozatot

Szegeden Ipari Szakmunkásképző Intézetekben végeztük. Az adatfelvételben összesen 750 első, második és harmadik osztályos tanuló vett részt (a lányok és a fiúk aránya 2:1).

Az értékválasztás főbb irányainak jellemzői

A vizsgálati adatok feldolgozásánál első lépésként a minta gyakorisági mutatóit értelmezzük. E összehasonlítási, viszonyítási szempontot jelent a továbbiakban következő elemzéshez. A mutatók a szakmunkástanulók által történő 4 szempont (én, szülő, barát, felnőtt) és a két kategória (elfogadás, elutasítás) 3-3 helyére besorolt mondásválasztás összesített adatait tartalmazzák. Az értékválasztás mondanévkörökénti eloszlása mind a pozitív, mind a negatív kategóriában változatos képet mutat. Az 1. sz. táblázaton az egész mintára és a nemekre vonatkozó értékválasztás %-os eloszlása látható. A 2. sz. táblázat az egyes értékkörök ranghelyeit tartalmazza a két értékelési kategóriában.

A mondanévkörök értéktartalmával való egyetértés legmagasabb gyakorisági mutatója a munka, küzdés értékkörben található (E: 14,2%). Ebben társadalmunk egyik alapvető - az utóbbi években az értékrendben egyre frekvenciátalibb helyre kerülő - értékére irányuló tanulói orientációk jutnak kifejezésre. Az ide tartozó mondanévkörök hívszószövege is pozitív tartalmú. Kifejeződik benne a munka megbecsülése, a produktív munkát végző ember tisztelete, elismerésének igénye.

Magas mutatóval (I: 14,0%) - 0,2%-kal lemaradva - került a 2. helyre az életértékek, életcélok mondanévköre. A mondanévkörök hívszó jellege főleg eszmei felépítményekre vonatkozik. Fontosabb értékei a békesség, az optimizmus, a lelkesedés, a remény, a forradalmiság. Minden valószínűség szerint e magas mutató mögött nagy számban fordul elő a 34-es mondanévkör eloszlása a különböző ranghelyekre. A felerősödött békemozgalmak, a háború veszélyének elkerülése s bizonyos pacifista törekvések hatásával magyarázható ez a gyakori választás.

Az első két helyre rangsorolt értékkör között nemcsak számszerű, hanem szoros tartalmi összefüggés is kimutatható. A két kiemelt értékkör preferenciája feltételezi egymást. A harmadik helyen a becsületesség, igazságosság kategóriája található (G: 13,5%). Kifejeződik benne a személyiség természetes érdekeinek és interperszonális kapcsolatainak egymáshoz való viszonya. A mindennapi életben ennek a kategóriának az értékei nemcsak mint tények, tapasztalatok, hanem elsősorban mint vágyak (a további élet, a munka, a küzdés) jellemzőjeként értelmezendők. Itt a legnagyobb az ambivalencia és konformitás lehetősége. Erre utal az elfogadás és elutasítás közel azonos aránya is. A 4. helyen a szerelem, házasság, nemek közötti viszony (B: 11,7%) értékkör helyezkedik el. Mivel a C kategória, a barátság gyakorisági mutatója, a vizsgálati mintában egyértelműen elkülönül ettől a választási aránytól, - a rangsorban a 7. helyre került - feltételezhető a két kategória fogalomkörének pontatlan ér-

Az értékválasztás eloszlása kategóriánként (%)

MINTA

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Össz.
Egyetértés	7,3	11,7	9,4	10,4	14,2	11,2	13,5	8,3	14,0	100
Elutasítás	19,1	9,8	17,1	7,1	5,4	3,0	12,8	12,5	13,2	100
Különbség	11,8	1,9	7,7	3,3	8,8	8,2	0,7	4,2	0,8	

FIÚK

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Össz.
Egyetértés	5,6	9,6	11,5	10,0	15,7	11,5	13,7	6,4	16,0	100
Elutasítás	19,9	7,1	16,7	9,3	4,9	3,4	14,7	11,5	12,5	100
Különbség	14,3	2,5	5,2	0,7	10,8	8,1	1,0	5,1	3,5	

LÁNYOK

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Össz.
Egyetértés	8,2	12,8	8,2	10,5	13,4	11,1	13,4	9,4	13,0	100
Elutasítás	18,7	11,3	17,3	5,9	5,6	2,7	11,6	13,1	13,8	100
Különbség	10,5	1,5	9,1	4,6	7,8	8,4	1,8	3,7	0,8	

1. sz. táblázat

Az értékkörök választásának ranghelyei

Értékkör	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Ranghely +	9	4	7	6	1	5	3	8	2
Ranghely -	1	6	2	7	8	9	4	5	3

2. sz. táblázat

telmezése. Így a B kategória magas értékvonzatú megjelenése inkább magyarázható az akceleráció előretolódásával s összefüggésbe hozható a barátság értékvonzatának átstrukturálódásával.

A B kategória 4. helye a közvetlenebb, intimebb személyközi kapcsolatok iránti igényt és fogékonyságot jelzi. Az 5. a rangsorban a korosztály fő tevékenységi formájának, a tanulásnak (F: 11,7%) az értékkategóriája. A tanulás presztizsvesztését feltehetően befolyásolja a szakmai életre készülés társadalmi megbecsülésének érvényesülése is. A közösség, mint a szakmunkástanulók életének alapvető formája, a 6. helyen van a rangsorban (D: 10,4%). Ez a szervezeti keretek tartalmi beszűkülését, a közösségi értékek és élmények hiányát jelzi.

Ugyancsak meglepő a barátság kategóriájának ilyen alacsony gyakorisági megjelenése (C: 9,4%). Azért is meglepő, mert erre a korra jellemző a társkeresés, az erős baráti kötődés, a barát és a barátság eszményítése. A baráti diádok, triádok, a tanulók alapvető kapcsolatrendszerét reprezentálják s ugyanakkor sajátos értékeket, értéktartalmakat képviselő társulási formáit jelenítik meg. Az utolsó előtti helyet foglalja el az "én-hangsúlyos" értékkör, az önértékelés értékkategóriája (H: 8,3%). Ez a személyiségben meglevő, de mindenképpen labilis értékrendszer jelenlétét feltételezi. A vizsgálat egyik legszembevetőbb eredménye a család, a nevelés, az otthon értékkörének utolsó helyre kerülése a mintában (A: 7,3%).

A család egyik legfontosabb szocializáló, személyiségalakító tényező, a személyiség jelentős érzelmi háttere, biztonságérzetet adó támasza. Még akkor is domináns szerephez jut, amikor - ebben az életkorban a szakmunkástanulókra is jellemző - felerősödik a családtól való "leválás" vágya, az önállósodási törekvés. Feltételezhető, hogy az alacsony választás oka a mondások hívó jellegének alacsony szintje, az itt megfogalmazott értékek elavulása s újraértékelésének szükségessége. Ezt a feltételezést látszik igazolni az is, hogy ebből a mondáskörből történt a legtöbb elutasítás a mintában. Az mindenképpen bizonyos, hogy a szakmunkástanulóknál nagy a feszültség ebben az értékkategóriában.

A pozitív értékválasztás kategóriájában az egyetértés kontinuma 14,2% és 7,3% között helyezkedik el. A negatív értékválasztás tartományában még nagyobb a két érték között a távolság. A legmagasabb gyakorisági mutató 19,1%, míg a legalacsonyabb 3,0%. Ez egyúttal az egyes értékkategóriák közötti távolságok nagyságában is jelentkezik. A szakmunkástanulók legtöbb mondást a család, otthon, nevelés mondáskörben utasítottak el (A: 19,1%). Magas az elutasítás mutatója a barátság körében is (C: 17,1%). Az "egyet nem értés" további rangsora a következő: 3. helyen az életértékek köre (I: 13,2%), a 4. helyen a becsületesség, igazságosság (G: 12,8%), 5. az önértékelés kategóriája (H: 12,5%). Ezek még elég magas elutasítási mutatók. A sorrend így folytatódik: szerelem, nemek közötti viszony (B: 9,8%), közösség (D:

7,1%), munka (E: 5,4%), és az utolsó a tanulás köre (F:3,0%).

Ugyanazon érték kategóriának két ellentétes dimenziójában nyert adatok összehasonlításával kapcsolatban Gáspárné Zau-ner Éva (1978) megjegyzi azt, hogy ha egy mondáskörben azo- nos vagy megközelítően azonos számú pozitív, illetve negatív választás fordul elő, akkor feltételezhetően nagy a feszültsé- g abban az érték körben. Ha viszont egy területen kiugróan magas a pozitív vagy a negatív választások aránya, akkor en- nek alapján feltételezhetjük annak valószínűségét, hogy a személyiség expanziója illetve gátoltsága ebben az érték kör- ben a legnagyobb.

Az érték választás két dimenziója közötti diszkrepancia azt jelzi, hogy az elutasítás egyben pozitív állásfoglalást is jelent az adott érték kategóriával szemben, illetve az egyes kategóriákban szereplő negatív tartalmú hívószövegek elutasítását jelzi. Az elfogadás és elutasítás gyakorisági mutatói közti különbségek 0,7% és 11,8% között mozognak. Az elfogadás és elutasítás aránya csaknem azonos a becsületes- ség és az életértékek körében.

A fiúk és lányok orientációjának összehasonlító adatai

A négy dimenzióban a kategóriánkénti összes mondásválasztás rangsora látható a 3. sz. táblázaton. A nemek választási gyakoriságát vizsgálva torzító lehet, hogy az arány 2:1 a lányok és a fiúk között. Nagy eltérés és mozgás nincs a ne- mek rangsorában. Ezt bizonyítja az is, hogy az elfogadás ka- tegóriájában a rangkorrelációs együtttható értéke: $r_s=0,82$, az elutasítás kategóriájának pedig: $r_s=0,93$. Ekkora r_s mintá- nál ez nagyon erős mutató.

Az 1. sz. táblázaton található a nemek mondáskör vá- lasztásának aránya %-os bontásban. Az elfogadás kategóriájá- ban a 9., a 8. és a 6. helyre azonos mondáskörök kerültek. Ez megegyezik a minta adataival. Míg a fiúknál a szerelem, nemek közötti viszony a 7. helyen van, addig a lányoknál a 4. helyre került. Az életkori sajátosságokat, az akcelerá- ció hatását figyelembe véve ez nem meglepő jelenség. A fiúk- nál a szakmai tudás, - azonos gyakorisággal a barátság mon- dáskörével - a 4-5. helyen szerepel. A lányoknál az előbbi kör szintén az 5. helyen található. A fiúknál a 3. helyre a becsület, igazságosság, a lányoknál ide az életértékek, élet- célok köre nyert besorolást. Ez a lányok esetében a hagyomá- nyos nemi szereppel is magyarázható. Az elutasítás kategóri-ájában a nemek között egy, esetleg két ranghely különbség van. Nagyon egyöntetű a család és a barátság mondáskörébe tartozó értékek elutasítása első és második helyen. Ugyan- csak egyezik a 8. és 9. helyen a munka és a tanulás, 6. és 7. ranghelyen a közösség és a szerelem érték körének eluta- sítása (eltérő gyakorisági mutatókkal).

Az adatok elemzése alapján megállapítható, hogy a nemek szerinti bontásban nagyobb a hasonlóság, a közös vonás az

Az értékkörök választásának ranghelyei

Értékkör		A	B	C	D	E	F	G	H	I
fiú	+	9	7	4-5	6	2	4-5	3	8	1
	-	1	7	2	6	8	9	3	5	4
Ranghely										
lány	+	9	4	7	6	1-2	5	1-2	8	3
	-	1	6	2	7	8	9	5	4	3

3. sz. táblázat

elutasítások arányában, mint az elfogadás esetében. Feszültség, diszkrepancia a fiúknál a közösség, becsület értékkörben, a lányoknál az életértékek körében tapasztalható. (Lásd 1. sz. táblázatot, mivel a gyakorisági mutatók realitásabb képet adnak erről a kérdésről, mint a ranghelyek.)

Vizsgáljuk meg, hogy dimenzióként milyen a mozgás a fiúk, lányok választásában a két kategóriában (lásd 4. és 5. sz. táblázat). A fiúk az én dimenzióban, azonos gyakorisággal, a becsület és az életcélok mondásköréből választottak (15,7%). A lányok első helyen a szerelem, nemek közötti viszony köréből, szinte az előbbivel azonos (15,8%) gyakorisággal. Elég magas még (13,7%) a tanulás mondásköréből választott értékek aránya is. Az érzelmi fogékonyság, gazdagság, affektív érzékenység jellemzi a lányok értékvalasztási törekvéseit.

A második dimenzióban a munka (E: 23,5%) és a becsületesség (G: 22,5%) került a vezető helyre, de egyértelműbb a nagyobb értékű mutatókkal, mint az előző dimenzióban. Az összes dimenzióhoz viszonyítva itt a legnagyobb a gyakorisági mutatók abszolút értéke. Ez összefügg a szülők már kialakult személyiségével, jellemével, felfogásával, a társadalomban betöltött objektív szerepével. Ezt a tanulók is felismerik. Megítélésük szerint ennek hatása nyilvánul meg az értékvalasztásban. A barát dimenzióban a szerelem, nemek közötti viszony és barátság mondáskörének értékei kerülnek azonos gyakorisággal (17,6%) az első két helyre. Ebben a dimenzióban a lányoknál nagyon magas a szerelem értékkörének mutatója (B: 21,3%). A felnőtt dimenzióban első helyre került az életcélok, életértékek köre (I: 20, 6%) és visszakerült a 2. helyre a szülő dimenzió első helyéről a munka értékköre (17,6%-os mutatóval). A lányoknál a szülő dimenzió két vezető értékéhez (itt a G és E kör értéke 15,3%) azonos gyakorisággal csatlakozik az életcélok köre. Ez a hasonlóság abból adódik, hogy a négy dimenzió életkor, élettapasztalat, felfogás, élettörténet szempontjából több csoportba osztható: az én és barát, illetve a szülő és felnőtt kategóriára.

Az értékválasztás eloszlása kategóriánként (%)
FIÚK

ÉN

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Össz.
Egyetértés	4,9	8,8	13,7	12,7	10,8	11,8	15,7	5,9	15,7	100
Elutasítás	15,7	8,8	17,6	12,7	5,5	4,0	14,7	12,7	8,8	100
Különbség	10,8	-	3,9	-	5,8	7,8	1,0	6,8	6,9	

SZÜLŐ

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Össz.
Egyetértés	3,0	4,9	5,9	5,9	23,5	15,7	22,5	5,9	12,7	100
Elutasítás	21,6	1,0	14,7	8,8	2,9	2,9	10,8	16,7	20,6	100
Különbség	18,6	3,9	8,8	2,9	20,6	12,8	11,7	10,8	7,9	

BARÁT

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Össz.
Egyetértés	5,9	17,6	17,6	12,7	10,8	4,0	6,9	9,8	14,7	100
Elutasítás	19,6	10,8	13,8	9,8	8,8	1,0	17,6	7,8	10,8	100
Különbség	13,7	6,8	3,8	2,9	2,0	3,0	10,7	2,0	3,9	

FELNÖTT

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Össz.
Egyetértés	8,8	6,9	8,8	8,8	17,6	14,7	9,8	4,0	20,6	100
Elutasítás	22,5	7,8	20,6	5,9	3,0	5,9	15,7	8,8	9,8	100
Különbség	13,7	0,9	11,8	2,9	14,6	8,8	5,9	4,8	10,8	

4. sz. táblázat

Az értékválasztás eloszlása kategóriánként (%)
LÁNYOK

ÉN

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Össz.
Egyetértés	9,3	15,8	12,6	10,4	6,0	13,7	12,0	7,1	13,1	100
Elutasítás	15,8	12,0	15,3	5,5	4,9	3,3	14,2	15,3	13,7	100
Különbség	6,5	3,8	2,7	4,9	1,1	10,4	2,2	8,2	0,6	

SZÜLŐ

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Össz.
Egyetértés	8,2	3,8	3,8	13,1	25,7	7,7	14,8	12,0	10,9	100
Elutasítás	28,4	7,1	16,4	4,4	6,0	2,2	7,6	14,8	13,1	100
Különbség	20,2	3,3	12,6	8,7	19,7	5,0	7,2	2,8	2,2	

BARÁT

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Össz.
Egyetértés	8,2	21,3	9,8	10,4	6,5	11,5	11,5	8,2	12,6	100
Elutasítás	13,1	14,7	14,2	7,7	6,5	3,3	14,2	12,6	13,7	100
Különbség	5,0	6,5	3,8	2,6	-	8,1	2,8	5,0	1,2	

FELNŐTT

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Össz.
Egyetértés	7,1	10,4	6,5	8,3	15,3	11,4	15,3	10,4	15,3	100
Elutasítás	17,5	10,9	23,6	6,0	44,9	2,1	10,4	9,8	14,8	100
Különbség	10,4	0,5	17,1	2,3	10,4	9,3	4,9	0,6	0,5	

5. sz. táblázat

Az elutasításban nyomon követhető a negatív értékekkel való nagyobb mértékű, egyöntetűbb azonosulás ténye. A fiúknál a család, a lányoknál a barátság mondáskör értékei kerülnek minden dimenzióban az első vagy a második helyre. Az én dimenzióban mindkét nemnél megegyezik az elutasított értékek köre. A szülők dimenzióban nagy gyakorisággal utasítják el a fiúk (I: 20,6%) az életcélok értékeit, a lányok pedig - a többiekhez viszonyítva - a család mondáskörét (A: 28,4%). A barát dimenzióban a fiúk jelentős arányban utasítják el a becsület értékkörét (G: 17,6%). A lányoknál ugyanez a mondáskör 14,2%-os mutatóval regisztrálgató. A felnőttek mindkét nemnél magas arányban azonos értékeket utasítottak el (fiúknál A: 22,5%, C: 20,6%; lányoknál A: 17,5%, C: 23,6%).

Megállapítható, hogy a lányoknál dominál az affektív (B mondáskör), az interperszonális kapcsolatok (G mondáskör) és az "eszmei felépítményre vonatkozó" (Gáspárné Zauner Éva, 1978) értékek választása. Az elutasításban pedig kifejeződik a család, a barátság hívó értékeinek elutasítása, s az irántuk való pozitív attitűd kialakításának igénye. E törekvés a fiúk esetében is fennáll. A fiúk az elfogadás kategóriájában nagyobb szerepet tulajdonítanak a társadalom alapvető értékmérőjének a munkának. De nagyon erős a vonzása a becsületesség, életértékek körének, amely az interperszonális kapcsolatok bővülésének pozitív értéktartalmú megnyilvánulását jelenti. Nem lehet figyelmen kívül hagyni a fiúknál az én dimenzióban a barátság és a közösség értékkörben jelentkező feszültséget. A lányoknál hasonló diszkrepancia található az én dimenzióban az életértékek, a barát dimenzióban a munka, a felnőtt dimenzióban az önértékelés és életértékek körében. Ezek pozitív feloldására a nevelés folyamatában odaadó figyelmet kell fordítani a nevelők és szakoktatók részéről egyaránt.

Az értékválasztás évfolyamonkénti változása

Az osztályok viszonylatában nyomon követhető az, hogy az életkor változásával hogyan alakul a szakmunkástanulók értékválasztása összességében és dimenzióként. A rangkorrelációs számítások azt bizonyítják, hogy szignifikáns összefüggés csak az elutasítás kategóriájában van az egyes osztályok között:

I-II. osztály	$r = 0,67$
I-III. osztály	$r^s = 0,95$
II-III. osztály	$r^s = 0,79$

Az elfogadás kategóriájában 5%-os valószínűségi szinten a rangkorrelációs együttható egyik viszonyításban sem szignifikáns. Ez részben azt bizonyítja, hogy az elutasítás kategóriájában valóban nagyobb a szakmunkástanulók között az egyetértés. De csak részben, mert itt figyelembe kell venni, hogy különböző életkorú és ezért személyiségükben, értékrendszerükben még alakuló, változó fiatalokról van szó. Az

egész mintához viszonyított rangkorrelációs együtthatók szintén csak az elutasítás kategóriájában igazolnak szignifikanciát:

minta - I. osztály	$r_s = 0,97$
minta - II. osztály	$r_s = 0,80$
minta - III. osztály	$r_s = 0,98$

AZ ÉRTÉKKÖRÖK VÁLASZTÁSÁNAK RANGHELYEI

ÉRTÉKKÖR	A	B	C	D	E	F	G	H	I
I. +	7	4-5	8	6	3	4-5	2	9	1
Oszt.	-	1	5	2	8	7	9	4	6
	1	5	2	8	7	9	4	6	3
Rang-hely	II. +	8	1	5-6	7	2	3-4	3-4	9
Oszt.	-	1	7	3	5	8	9	4	2
	1	7	3	5	8	9	4	2	6
III. +	9	7	8	4	1	6	3	2	5
Oszt.	-	2	6	1	7	8	9	3-4	5
	2	6	1	7	8	9	3-4	5	3-4

6. sz. táblázat

A 6. táblázaton és az 1., 2., 3. táblázattal összevetve nyomon követhető a ranghelyek szempontjából - az összes választást figyelembe véve - az értékkörök átrendeződése az egyes évfolyamok függvényében. A 7. táblázaton %-os bontásban követhető és viszonyítható a mondáskörök ranghelyének mozgási-ránya.

Szembetűnő a mozgás az 1. ranghelyen. Az 1. évesek 19,2%-os gyakorisággal az életértékek, a másodévesek 14,5%-os gyakorisággal a szerelem, a harmadévesek pedig 16,0%-os választási aránnyal a munka mondáskörét teszik az 1. helyre. Ha ezt egy vonallal összekötnénk, úgy is fogalmazhatnánk, hogy az osztársadalmi értékek köréből az intim szférán keresztül jutunk el - a szintén társadalmi, de egyben egyéni értékmérő mondáskörhöz - a munkához.

A második helyen az előbbiekhöz - osztályonként felmenő rendben - a becsületesség és a munka kapcsolódik. A család mondásköre 1. osztályban a 7., másodikban a 8., harmadikban a 9. helyet foglalja el. A szerelem köre is ingadozó. Az elsőévesek 4-5. helyre, a másodévesek 1.-re, a harmadévesek 7. helyre teszik. Viszonylag stabil a barátság köre. Az 1. és a 3. osztályban a 8., a másodikban az 5-6. helyen található. Érdekes tény, hogy a 3. osztályra a 6. és a 7. helyről a 4. helyre kerül a közösség értékköre. Ez minden bi-

zonnyal összefügg a közösség fejlődésének szakaszos (olykor belső ellentmondásokkal telített) jellegével.

A munka, a küzdés értékköre végig az élvonalban helyezkedik el. Az évfolyam növekedésével fokozatosan az 1. helyre kerül. A tanulás és a szakmai tudás értékköre általában a 4. helyen található. A becsületesség értékköre első év 2. helyéről harmadéven a 3. helyre kerül 1. és 2. osztályban a 9. helyen volt, 3. osztályban (14,8%) a 2. helyre került. Ez az én-kép. fejlődése szempontjából nagyon lényeges. Az élet-értékek a felső osztályokban az 1. helyről a 4.-5. helyre kerültek. A legszembetűnőbb mozgás a B, H és I mondáskörben tapasztalható. Ez jelzi az értékek változását, a tanulók értékrendszerében elfoglalt helyének megszilárdulását. A legnagyobb feszültség szintén a B és I, illetve a G mondáskörben található.

Az értékválasztás eloszlása kategóriánként

I. osztály

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Össz.
Egyetértés	8,9	10,6	8,0	10,0	12,5	10,5	14,7	5,6	19,2	100
Elutasítás	22,5	11,4	19,8	1,9	5,0	1,7	11,9	10,0	15,8	100
Különbség	13,6	0,8	11,8	8,1	7,5	8,8	2,8	4,4	3,4	

II. osztály

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Össz.
Egyetértés	7,2	14,5	11,6	9,4	14,3	12,7	12,7	6,0	11,6	100
Elutasítás	18,2	9,4	13,8	11,0	4,8	2,9	12,7	16,5	10,7	100
Különbség	11,0	5,1	2,2	1,6	9,5	9,8	-	10,5	0,9	

III. osztály

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Össz.
Egyetértés	5,6	8,9	7,7	12,0	16,0	9,9	13,3	14,8	11,8	100
Elutasítás	16,7	8,3	18,8	7,4	6,5	4,6	13,9	9,9	13,9	100
Különbség	11,1	0,6	11,1	4,6	9,5	5,3	0,6	4,9	2,1	

7. sz. táblázat

Az értékválasztás eloszlása kategóriánként (%)
I. OSZTÁLY

ÉN

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Össz.
Egyetértés	12,2	13,3	13,3	7,8	6,7	14,5	12,2	2,2	17,8	100
Elutasítás	18,9	13,3	20,0	1,1	4,5	1,1	12,2	15,6	13,3	100
Különbség	6,7	-	6,7	6,7	2,2	13,4	-	13,4	4,5	

SZÜLŐ

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Össz.
Egyetértés	6,7	3,3	4,4	13,3	26,7	7,8	16,7	4,4	16,7	100
Elutasítás	27,8	6,7	15,6	3,3	6,7	2,2	10,0	7,8	18,9	100
Különbség	20,9	3,4	11,2	10,0	20,0	5,6	6,7	3,4	2,2	

BARÁT

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Össz.
Egyetértés	7,8	18,8	10,0	10,0	5,6	10,0	11,1	6,7	20,0	100
Elutasítás	21,2	14,4	18,9	2,2	5,6	1,1	13,3	11,1	12,2	100
Különbség	13,3	4,4	8,9	7,8	-	8,9	2,2	4,4	7,8	

FELNŐTT

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Össz.
Egyetértés	8,9	6,7	4,4	8,9	11,1	10,0	18,8	8,9	22,3	100
Elutasítás	22,3	11,1	23,3	1,1	3,3	2,2	12,2	5,6	18,9	100
Különbség	13,4	4,4	18,9	7,8	7,8	7,8	6,6	3,3	3,4	

8. sz. táblázat

Az értékválasztás eloszlása kategóriánként (%)
II. OSZTÁLY

ÉN

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Össz.
Egyetértés	8,8	15,8	14,0	9,6	10,5	11,4	13,2	5,3	11,3	100
Elutasítás	14,9	10,5	12,3	13,2	4,4	3,5	15,8	17,5	7,9	100
Különbség	6,1	5,3	1,7	3,6	6,1	7,9	2,6	12,2	3,5	

SZÜLŐ

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Össz.
Egyetértés	5,3	6,1	5,3	9,6	22,8	12,2	18,4	7,9	12,3	100
Elutasítás	25,5	5,3	10,5	9,6	3,5	2,6	7,9	21,9	14,0	100
Különbség	20,2	0,8	5,2	-	19,3	9,7	10,5	13,2	1,7	

BARÁT

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Össz.
Egyetértés	8,8	22,8	16,7	9,6	9,6	9,6	8,8	5,3	8,8	100
Elutasítás	14,9	14,9	12,3	11,4	5,3	0,9	14,9	14,0	11,4	100
Különbség	6,1	7,9	4,4	1,8	4,3	8,7	6,1	8,7	2,6	

FELNŐTT

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Össz.
Egyetértés	6,1	13,2	10,5	8,8	14,0	17,6	10,5	5,3	14,0	100
Elutasítás	17,6	7,0	20,2	9,6	6,1	4,4	12,3	13,2	9,6	100
Különbség	11,5	6,2	9,7	0,8	7,9	13,2	1,8	7,9	4,4	

9. sz. táblázat

Az értékválasztás eloszlása kategóriánként (%)
III. OSZTÁLY

ÉN

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Össz.
Egyetértés	1,2	9,9	11,1	17,3	4,9	13,6	14,8	13,6	13,6	100
Elutasítás	13,6	8,6	17,3	8,7	6,2	6,2	14,8	8,6	16,0	100
Különbség	12,4	1,3	6,2	8,6	1,3	7,4	-	5,0	2,4	

SZÜLŐ

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Össz.
Egyetértés	7,4	2,5	3,7	8,6	26,0	11,1	17,3	18,5	4,9	100
Elutasítás	24,7	2,5	22,3	3,7	4,9	2,5	8,6	16,0	14,8	100
Különbség	17,3	-	18,6	4,9	21,1	8,6	8,7	2,5	9,9	

BARÁT

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Össz.
Egyetértés	4,9	17,3	9,9	14,8	8,6	6,2	9,9	16,0	12,4	100
Elutasítás	9,9	9,9	11,1	11,1	12,3	6,2	19,7	6,2	13,6	100
Különbség	5,0	7,4	1,2	3,7	3,7	-	9,8	9,8	1,2	

FELNŐTT

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Össz.
Egyetértés	8,6	6,2	6,2	7,5	24,7	8,6	11,1	11,1	16,0	100
Elutasítás	18,6	12,3	24,7	6,2	2,5	3,7	12,3	8,6	11,1	100
Különbség	10,0	6,1	18,5	1,3	22,2	4,9	1,2	2,5	4,9	

10. sz. táblázat

Az elutasításban sokkal egyértelműbb a nagyfokú negatív értékazonosulás hasonlósága. Az 1. osztályban az elfogadás kategóriájában a legmagasabb gyakorisági mutató 19,2%, a legkisebb pedig 5,6%. Elutasítás kategóriájában 22,5% a legnagyobb és 1,7% a legkisebb választási arány. Az elfogadás és az elutasítás gyakorisági mutatói közti különbség értéke 0,8 és 13,6 között mozog. A 2. osztályban a különbség határértékei: 0 és 11. Legmagasabb gyakorisági mutató az egyetértésben 14,5, a legkisebb pedig 6,0%. A tagadás esetében 18,2% a legnagyobb arány és 2,9% a legkisebb.

A 3. osztályban a legpreferáltabb mondáskör mutatója 16,0%, a legkevésbé elfogadotté pedig 5,6%. Az elutasítás kategóriájában a legmagasabb mutató 18,8%, a legkisebb pedig 4,6%. A különbségek határértékei: 11 és 0,6. Mindhárom osztályban az elutasítás kategóriában a legmagasabb és legacsonyabb gyakorisági mutatók közti különbség. (A 8., 9. és 10. táblázaton osztályonként, egyes dimenziókra lebontva találjuk a két értékelő kategóriában a gyakorisági mutatókat.)

Az 1. osztályban az én-dimenzióban az életértékek körének van (I: 17,8%) a legmagasabb gyakorisági mutatója. A szülő dimenziót kivéve a barát és felnőtt dimenzióban is tartja vezető helyét. Ebben a dimenzióban a 2. helyre került a tanulás. Ez figyelemre méltó: számításba veendő az, hogy elsőévesekről van szó, akik nehéz feladat előtt állnak a szakiskolában. A becsületesség köre a szülő és felnőtt dimenzióban került még erre a helyre. A barát dimenzióban a szerelem foglalja el ezt a helyet. Az 1. osztályban a vezető értékkörök a fentiekre összpontosulnak mind a négy dimenzióban. Figyelemre méltó, hogy nagyobb számban az én-dimenzióban fordul elő feszültséget kiváltó értékkategória (barátság és becsületesség). A barát dimenzióban a munka értékkörében jelentkezik hasonló feszültség. Az elutasítás kategóriájában még nagyobb az azonosulás a négy dimenzióban. A negatív azonosulás mechanizmusa egyértelműen az A és a C mondáskörökhöz kötődik.

A 2. osztályban a pozitív választás terén tapasztalható egyöntetűség az életkorok függvényében alakult ki. (A dimenziók ilyen jellegű csoportosításáról már volt szó.) Az én és a barát dimenzióban a szerelem és a barátság körének legnagyobb a presztízse. A szülő és a felnőtt dimenzióban a munkáé, a tanulása, és az életértékeké a vezető szerep. A munka és az életértékek presztízse ebben az osztályban is megmarad. Az elutasítás kategóriájában egyöntetűség az "A" mondáskör elvetésében alakult ki (az én dimenzió kivételével). Szembetűnő a becsületesség, az önértékelés elutasítása, az én és a szülő, illetve az én és a barát dimenzióban. A 2. osztályban szülő dimenzióban a közösség, szerelem mondásköre, s a felnőtt situációban szintén a közösség vált ki feszültséget. A 3. osztályban felerősödik mind a négy dimenzióban az önértékelés presztízse. Erős az "E" kategóriának a vonzása is. A közösség preferenciája az én és a barát dimenzióban jelentős. Ezzel magyarázható ennek az értékkörnek a

felzárkózása - a négy dimenzió együttes értékelésében - a 3. ranghelyen.

Mind a négy dimenzióban erős a barátság értékkörének elutasítása. Itt a hívó értékek elvetésében végül is - mert van közöttük ilyen - a barátság jelentőségének, szerepének felértékelődése jelentkezik. Ez tapasztalható az egyöntetűen elutasított "A" mondáskör esetében is. Meglepő a barát dimenzióban az életértékek és a becsületesség elutasítása. A család, a barátság, a becsületesség negatív tendenciájú megítélése szinte független az osztályoktól. Bár egyértelműen ez csak a becsületességre vonatkozik (az előbbi két esetben van bizonyos mozgás a ranghelyen). A 3. osztályban is jelentkezik diszkrepancia az én dimenzióban a becsületesség értékkörében.

A barátság és becsületesség kérdésének - még az életértékek is ide sorolhatók, bár mozgásuk nagyobb - megítélésének nagy szerepe van az ifjúkor fejlődéslektani sajátosságainak. A fiatalok egyre jobban törődnek önálló értékrend-szerük kialakítására. Ennek természetes velejárója a kritikai szellem kialakulása, felerősödése, az élettapasztalatok, illetve az otthon és az iskola értékrendjének ellentmondásaiból adódó problémák feloldására való törekvés. Ehhez kapcsolódik az értékelő magatartás azon mechanizmusainak működése, amely szerint a személyiség könnyebben elhatárolódik a negatív értékektől. Az értékorientációs irányok pozitív előjelű megfogalmazása, a támpontok kijelölése - a változás dinamizmusa és ellentmondásos jellege miatt - bonyolultabb, s ez nehezíti az értékkörben, értékrendszerekben való tájékozódást. Mind ehhez minden bizonnyal hozzájárul a környezeti tényezők orientáló hatásának egyoldalúsága is. Gyakran előfordul, hogy az értékközvetítés, értéktudatosítás első sorban a "negatív" értékkörben játszódik le. Az iskolában és a családban elég gyakran a negatív értékkörre "építik" a gyermek értékelő mechanizmusát, önértékelését.

Az osztályok viszonylatában szembevetendő, hogy az önértékelés presztizse az első, második osztály 9. helyéről az elfogadás kategóriájában a 2. helyre kerül. Ebben a kategóriában a nemek viszonyában ez az érték egyaránt a 8. helyet foglalja el. Az elutasításban pedig a 4. és 5. helyet. A 2. osztályban a második legtöbb alkalommal mellőzött értékkör. A vizsgálati mintában legnagyobb gyakorisággal az önértékelést utasítják el.

Az a tény, hogy a szakmunkástanulók jelentős része negatív értékekre orientálódik, összefügg azzal, hogy a kérdőív negatív értékkörének, mondásainak hívóereje nagyobb lesz. A pozitív értékeket, mondásokat mintegy természetes tényként fogadjuk el a mindennapok gyakorlatában. Pedig arra is szükség van, hogy megismertessük a tanulókat személyiségük pozitív értékeivel. Ennek hiánya az önértékelés, az én-kép kialakulásának zavaraihoz vezet, aminek következménye a más területen is jelentkező értékorientációs bizonytalanság.

A személyközi vonzatú (család, barátság) s az én-vonzatú (becsület, önértékelés, életértékek) mondáskörben a leggya-

Az értékkörök választásának ranghelyei
FIÚK

Ertékkör		A	B	C	D	E	F	G	H	I
I. oszt.	+	5	6-7	8	4	2	9	3	6-7	1
	-	1	4-5	2	6-7	9	8	3	6-7	4-5
Ranghely II. oszt.	+	8-9	6	3	7	1	2	5	8-9	4
	-	1	7-8	2	5	7-8	9	3-4	3-4	4
III. oszt.	+	8	9	4	5-6-7	1-2-3	5-6-7	1-2-3	5-6-7	1-2-3
	-	2	9	3-4	7	6	8	3-4	5	1

11. sz. táblázat

Az értékkörök választásának ranghelyei
LÁNYOK

Ertékkör		A	B	C	D	E	F	G	H	I
I. oszt.	+	6-7-8	4	6-7-8	6-7-8	5	3	2	9	1
	-	1	6	2	9	7	8	5	4	3
Ranghely II. oszt.	+	5-6	1	8	5-6	3	4	2	9	7
	-	1	3	5	7	8	9	6	2	4
III. oszt.	+	9	6	8	4	1	7	3	2	5
	-	2	5-6	1	7	8	9	3	5-6	4

12. sz. táblázat

koribb az elutasítás. Magas a választási arány az elfogadás kategóriában a becsület, önértékelés, közösség, szerelem, életértékek mondáskörében. Ez nagyfokú értékambivalenciát jelez a tanulók orientációjában. Vizsgált tanulóink életvitelének mintái sokfélék, változatosak. Fogékonyak az új iránt és harcolnak az igazságtalanság ellen. Ehhez szüksé-

Az értékválasztás eloszlása kategóriánként (%)
FIÚK

I. Osztály

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Ossz.
Egyetértés	8,3	7,3	5,3	12,5	17,7	2,1	15,6	7,3	24,0	100
Elutasítás	27,1	13,5	19,8	4,2	1,0	2,1	14,6	4,2	13,5	100
Különbség	18,8	6,2	14,6	8,3	16,7	-	1,0	3,1	11,5	

II. Osztály

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Ossz.
Egyetértés	3,7	12,5	13,9	8,3	16,7	14,8	13,0	3,7	13,4	100
Elutasítás	18,1	5,1	16,7	12,5	5,1	2,7	15,3	15,3	9,2	100
Különbség	14,4	7,4	2,8	4,2	11,6	12,1	2,3	11,6	4,2	

III. Osztály

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Ossz.
Egyetértés	7,3	5,2	12,5	11,5	11,5	13,5	13,5	11,5	13,5	100
Elutasítás	16,7	5,2	13,5	7,3	8,3	6,3	13,5	10,4	18,8	100
Különbség	9,4	-	1,0	4,2	3,2	7,2	-	0,9	5,3	

13. sz. táblázat

ges a szilárd, kialakult, biztos értéktudati megalapozottság. Ezt mindenképpen figyelembe kell venni a vizsgálati eredmények értékelésénél és a nevelési gyakorlatban egyaránt.

A 11. és 12. táblázaton osztályonként nemekre bontva tüntettük fel a mondáskörök rangsorát. Ezt a rangsort szemlélteti hat adatsor a negyedikről a 9. táblázatig. A rangsorolásban a nemeknél szignifikancia - rangkorrelációs együtthatók alapján - két kivétellel csak az elutasítás kategóriájában található. A 13. és 14. táblázaton a fiúk és a lányok - osztályonkénti bontásban - gyakorisági mutatói szerepelnek. Az adatokból leolvasható, hogy a minta és a nemek vá-

LÁNYOK

I. Osztály

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Össz.
Egyetértés	9,1	11,7	9,1	9,1	10,6	13,6	14,4	4,9	17,4	100
Elutasítás	20,8	10,6	19,7	1,1	6,2	1,5	11,0	12,1	16,7	100
Különbség	11,7	1,1	10,6	8,0	4,1	12,1	3,4	7,2	0,7	

II. Osztály

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Össz.
Egyetértés	10,4	16,3	9,6	10,4	12,1	10,8	12,5	7,9	10,0	100
Elutasítás	18,3	13,3	11,3	9,6	4,6	2,9	10,4	17,5	12,1	100
Különbség	7,9	3,0	1,7	0,8	7,5	7,9	2,1	9,6	2,1	

III. Osztály

Mondáskörök	A	B.	C	D	E	F	G	H	I	Ossz.
Egyetértés	4,8	10,5	5,8	14,3	18,0	8,3	13,1	16,2	11,0	100
Elutasítás	16,7	9,6	21,1	7,5	5,8	3,9	14,0	9,6	11,8	100
Különbség	11,9	0,9	15,3	6,8	12,2	4,4	0,9	6,6	0,8	

14. sz. táblázat

lasztási irányultsága mind az elfogadás, mind az elutasítás kategóriájában szignifikáns összefüggést jelez. A rangkorrelációs együtthatók értékei;

Elfogadás: minta - fiúk $r_s = 0,86$

menta - lányok $r^S = 0,98$

Elutasítás: minta - fiúk $r_s = 0,97$

minta - lányok $r_s^S = 0,99$

A lányoknál 1. osztályban az I, G, H mondáskörök mutatói a legmagasabbak az elfogadás kategóriában. A 2. osztályban előretör a szerelem és munka értéke. A 3. osztályban tartja vezető helyét a munka és felerősödik az önértékelés gyakorlati mutatója. A közösség és becsületesség mondásköre is a

frekvenciált értékek közé tartozik. Az alacsony különbségi mutató a harmadik osztályban jelez feszültséget az életértékek, a közösség és a szerelem mondáskörben.

A fiúknál első és második osztályban az életcélok és a munka értékköre dominál - már itt kedvező pozíciót foglal el a szakmai tudás, a tanulás. A 3. osztályban szakmai tevékenység - mint fő tevékenységi forma - a becsületesség és az életértékek köre dominál a választások során. Harmadik osztályban feszültség tapasztalható a becsületesség értékkörében. Az adatok azt jelzik, hogy mind a három évfolyam leggyakrabban a család értékkörét utasítják el a tanulók. A 3. osztályban az elutasítás során az életértékek megelőzik a család értékkörét.

A mondáskörök választása az érték funkciója alapján

A értékorientáció irányainak megismerésében jelentős a faktikus (tényleges) birtokolható értékek (pl. esztétikai, erkölcsi érzelmi, stb.) szerepének feltárása. A regulatív értékek (eszmény, cél felé törekvés) a cselekvés mikéntjét határozzák meg, mintegy beépülve a személyiség magatartásrendszerébe, szabályozzák annak megnyilvánulásait. A regulatív értékek sűrűsödése az egyén értékorientációjának megváltozását jelenti. Az értékek e két funkciója kölcsönhatást mutat: "A faktikus értékek a személyiség gazdagodásának hordozói, míg a regulatív értékek mintegy a személyiség mágnes-terének erővonalai, amelyek mentén a kíváncsi tényleges értékek elhelyezkednek. A faktikus értékek hiányában a személyiség üres, merev, beszűkült, regulatív értékek nélkül kusza, szervezetlen" (Gáspárné Zauner Éva, 1978).

A 10. sz. ábra kategóriánként ismerteti a mintában a választások megoszlását az értékek funkciója alapján. Az átlagtól lényeges eltérés a szülő dimenzióban van a regulatív értékek javára (F. 33,1, R: 66,9). Ez jelzi bizonyos szempontból a szülők értékfelfogásával való szembenállást, a szülői, tanulói értékorientációs irányok eltérését. A többi kategória összevetésekor megfelelő arányokat találunk az egyes dimenziókban.

A lány almlinta (11. sz. táblázat) adataiból leolvasható, hogy itt szintén jelentkezik az eltolódás aránya a szülő dimenzióban. Ennél még szembetűnőbb - figyelembe véve fiúk adatait (12. sz. táblázat) - a negatív pólus kiegyensúlyozott arányeloszlása. Ez is igazolja a negatív értékekkel való azonosulás nagyfokú hasonlóságát. A fiúknál még az én dimenzióban is jelentős eltolódás jelentkezik a regulatív értékek irányában. Az elutasítás mindkét nemnél - az életkori sajátosságokat figyelembe véve - megfelelőnek ítéltető a két értéktípus aránya. Mind a három évfolyamon dominálnak a regulatív értékek. Dominanciájuk az ösztönző szabályozás mechanizmusaként húzóerőt jelent a személyiség fejlődésében, az új iránti vonzódásban, az előremutató tendenciák felismerésében. A regulatív értékek legmagasabb arányukat a 3. osz-

tályban érik el. Itt található a szülő dimenzióban 75%-os mutató is.

Az elutasításban az 1. osztályos fiúknál a faktikus értékek dominanciája vezet. A regulatív értékek alacsony aránya (37,5%) a barát dimenzióban jelentkezik. Az új környezet megismerése, új barátok találása, baráti kapcsolatok kialakítása nem ritkán problémát jelent a serdülő fiúk számára. A 2. és 3. osztályban kialakul minden dimenzióban az egyensúly.

Az 1. 2. és 3. osztályos lányok értékválasztásának arányait tükrözi a 14. táblázat. Az elfogadásnál feltűnő a szülő dimenzió alacsony faktikus értéke. Ez az önállósodási törekvésekre, azok igényére való orientálódás jelzése. A 2. osztályban az én és a barát dimenzióban a faktikus értékek felerősödése (É: 66,6%, B: 61,8%) figyelhető meg. Mindez a személyiség eszmei gazdagodásának jele, de szervező, orientáló regulatív értékek nélkül nehezebb az eligazodás az értékek körében. Az elutasítás kategóriában fokozatosan emelkedik mind a négy dimenzióban a regulatív értékek aránya. Ez bizonyos szempontból "újraértékelési" törekvést jelez és a személyiség pozitív irányú változásának mutatója.

A szülő dimenzió alacsony faktikus értéke szembetűnő és a 3. osztály felé csökkenő tendenciát mutat. Ez az önállósodás, függetlenedés, függetlenedés jele, de szervező, ami ebben az életkorban jellemző sajátosság. Ez természetesen nem jelenti a családnak, mint intézménynek az elvetését. Ezt igazolja a mondáskör választásának gyakorisága is. A negatív kategóriában a regulatív értékek bizonyos mértékű felerősödése látható a 3. osztály végére. Ez a személyiség dinamikájának egyik fontos mutatója.

A fentiek alapján megállapítható, hogy mind a nemek, mind az osztályok szerinti differenciálódás a regulatív értékek túlsúlyát jelzi. Ez a tendencia a személyiségdimenzió mozgásának s egyben az értékrendszer tartalmi gazdagodásának egyik jellegzetes mutatója. Ezt látszik igazolni az a körülmény, hogy a mondáskörök tartalmi összetevőinek viszonylatában feszültség leginkább az "én" dimenzióban tapasztalható. Ennek következtében arányeltolódás leggyakrabban az előnyben-részesítés kategóriában fordul elő.

Összegezés

Vizsgálati anyagunk nem reprezentatív mintán végzett adatgyűjtésen alapul. Ezért az elemző feldolgozás során levont következtetések, ténymegállapítások, problémafelvetések a vizsgált mintára vonatkoznak, de bizonyos tendenciák általánosabb összefüggésben is (jelzésként) figyelmet érdemelnek.

Vizsgálatunk lényeges eredményének tekintjük kiinduló munkahipotézisünk igazolását. Adataink elemzése alapján megállapítható, hogy a vizsgálatba bevont szakmunkástanulók értékorientációjának főbb irányai a társadalmilag elfogadott és az intézményes nevelés-oktatás által közvetített értékekre

koncentrálódnak. A választásban legmagasabb gyakorisági mutatóval vezető helyre kerül a munka, az életértékek, a becsület, a nemek közötti kapcsolat, a tanulás értékkategóriája. A vezető helyen elfogadott értékekhez viszonyítva gyengébb értékvonzatú - ellentmondásokkal, problémákkal, kognitív és emocionális feszültségekkel árnyalt - tendenciákat jelez a közösség, a barátság, az önértékelés, valamint a család mondáskörének csökkenő arányú preferenciája. Ezen utóbbi értékkörökre koncentrálódik a legtöbb elutasítás, illetőleg ambivalens választás. Ez a tendencia minden bizonynyal összefügg az értékorientációs mechanizmusok pszichológiai szempontból rendkívül összetett rendszerének működésével, amelyben egyidejűleg jelen van a fejlődő személyiség értéktapasztalatát (szubjektív élményeit), beállítódását és magatartását alakító pozitív értékelési minták, a változó, átalakuló megújuló értékek, valamint az elavult, a negatív előjelű értékelési sémák és sztereotípiák számos eleme.

Az összevont adatok elemzése alapján kiemelt általános tendenciák a nemek, az évfolyamok és az értéktípus szerinti bontásban differenciáltnan érvényesülnek. Ez abban nyilvánul meg, hogy rendszerint a közös jellemzők mellett (olykor egyező értékpreferenciák esetében is) hangsúlyeltolódások, intenzitásbeli eltérések jelentkeznek, amelyek nem módosítják ugyan lényegesen a regisztrált általános orientációs irányulást, mégis bizonyos metszéspontokon mozgásba hozzák az értékorientációs struktúra egyes összetevőit. Bár feltételezzük azt, hogy a fiúk és a lányok értékválasztásában nincs lényeges különbség, de adataink szerint bizonyos vonatkozásban számolni kell az ifjúkor kezdetén tudatosuló nemmi szerepek differenciáló hatásával. Ezzel összefüggésben a lányoknál előtérbe kerül az affektív szférát mozgósító, a közvetlen személyközi vonzatú és a "személyiségi" értékekre utaló mondások választása. A fiúk döntően a munkát, a becsületességet, az életértékeket részesítik előnyben.

Az értékválasztás dinamikájának változásai leginkább az évfolyamok viszonylatában térnek el a minta egészére vonatkozó jellemzőktől. Az első osztályosoknál az életértékek, a másodikosoknál a szerelem, a házasság, a nemek közötti kapcsolat, a harmadikosoknál a munka preferenciája képviseli a vezető értéket. Az egyes értékkategóriák ranghelyei évenként hullámzó mozgást jeleznek (barátság, nemek közötti viszony, becsület, életértékek). Az évfolyamok előrehaladásával lefelé tendál a tudás (tanulás), a család ranghelye. Figyelmet érdemel a közösség pozíciójának javulása, mivel a tanulmányok befejező szakaszában felzárkózik (4. helyen) a leginkább kedvelt értékek köréhez. Az adatok évfolyamonkénti összehasonlítása alapján szembeötlő a szignifikáns összefüggés az elutasítás (család, barátság, önértékelés) dimenziójában, ami a "negatív" értékazonosulás tendenciáját jelzi. Az értékek funkció szerinti eloszlásában viszonylag kiegyensúlyozott preferencia arányokat tapasztalunk. A faktikus és a regulatív kategóriába sorolható mondások választásában a regulatív értékek dominanciája érvényesül.

A fentiekből következően megállapítható, hogy a vizsgált szakmunkástanulók értékorientációs irányultságának főbb tendenciái a társadalmilag elfogadott alapvető értékek körül szerveződnek. A minta értékorientációs "összképe" azonban pszichológiai szempontból meglehetősen összetett: árnyalják a dinamikus változásokat jelző nemek és évfolyamok szerinti hasonlóságok és különbségek, a negatív értékazonosulás erővonalai, az értékelési mintákat alakító nevelési tényezők és fejlődési ellentmondások. Mindez feladatunkká teszi a téma további és elmélyültebb tanulmányozását.

IRODALOM

- Ancsel Éva: Az értékek változása és az ifjúság. A magyar ifjúság a nyolcvanas években. (Szerk.: Békés Zoltán). Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1984. 61-67.p.
- Alekszejeve V.G.: Cennosztnüe orientacii kak faktor zsznygyejatyelnosztyi licsnosztyi. Pszichologicseszkiy Zsurnal. 1984. 5. sz. 63-70.p.
- Aza L.A. - Poddubnüy V.A. - Rucska A.A.: Cennosztnüe erientacii rabocsej mologyozsi. Naukova Dumka. Kiev. 1978. 202.p.
- Bogusz, Jan: A lengyel ifjúság és értékvilága. Pedagógiai Szemle. 1987. 4. sz. 299-303.p.
- Celikova O.G.: Cennosztnüe orientacii mologyozsü: protyivorecsivosztyi jih formiroványija. Szovetszkaja Pedagogika. 1987. 7. sz. 87-93.p.
- Dancs István: Szakmunkástanulók értékorientációja. Pályaválasztás. 1980. 1. sz. 30-35.p.
- Dancs István: Szakmunkás és szakközépiskolás tanulók munkaérték orientációjának vizsgálata. Érték és munka. (Szerk.: Szilágyi Klára). Oktatáskutató Intézet. Bp., 1987. 303-324.p.
- Daróczi Sándor: A nevelési tényezők értékhordozó és információközvetítő szerepéről. Pedagógia Szemle. 1980. 7-8. sz. 619-627.p.
- Doncov A.J.: O cennosztnüh otnoseniyah licsnosztyi. Szovetszkaja Pedagogika. 1974. 4. sz.
- Duró Lajos: Az értékorientáció pedagógiai pszichológiai vizsgálata. Acta Universitatis Szegediensis de Attila Jozsef Nominatai Sectio Paedagogica et Psychologica. 24. Szeged. 1982. 270. p.

- Erikson E.H.: Identifikáció és identitás. Ifjúságszociológia. (Összeállította Huszár Tibor és Sükösd Mihály). Közgazdasági és Jogi Kiadó. Bp., 1969. 68-84.p.
- Gáspárné Zauner Éva: Mondásválasztás. Pedagógiai-pszichológiai módszer a személyiség értékrendserének megismerésére. Akadémiai kiadó. Bp., 1978. 213. p.
- Gergely Jenő: Középiskolai tanulók életfelfogásának értékkorientációs tényezői. Acta Universitatis Szegediensis de Attila Jozsef Nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica. 25. Szeged. 1983. 193-204.p.
- Jadov V.A.(Szerk.): Licsnoszty i jejo cennosztñue orientacii. Informacionnűj Bűjleteny. 19. Moszkva. 1969.
- Kiss Tihamér: Az énkép kialakulása és fejlődése. Pszichológia nevelőknek. Tankönyvkiadó. Bp., 1978. 143. p.
- Kon I.Sz.: Az ifjúkor pszichológiája. Tankönyvkiadó. Bp., 1977. 375. p.
- Lange L.: Zur Analyse der Einstellungsanderung. Zeitschrift für Psychologie. 1970. 1. sz. 35-61.p.
- Kelemen László: Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó. Bp., 1981.
- Murányi Mihály: Az értékorientáció fejlesztése. Pszichológia Nevelőknek. Tankönyvkiadó. Bp., 1974. 118. p.
- Oerter Rolf: Struktur und Wandlung von Verhaltungen. R. Oldenburg Verlag. München. 1970. 332. p.
- Pataki Ferenc: Az értékszocializáció kérdései 10-18 éves korban. Nwevelés és társadalom. Tankönyvkiadó. Bp., 1982. 265-286.p.
- Rokeach Milton: The nature of human values. New York, Free Press. 1973.
- Rokeach Milton: A nézetek rendszerének szerveződése. Szociálpszichológia. (Szerk.: Hunyady György). Gondolat Kiadó. Bp., 1984. 469-489. p.
- Secord P.F. - Backman C.W.: Szociálpszichológia. Kossuth Kiadó. Bp., 1972. 347.p.
- Strobel Martin: Die Messung individueller Wertpräferenzen. ADAG Administration Druck AG. Zürich. 1979.

Váriné Szilágyi Ibolya: Értékrendszerek, értékkorientációk. A
filozófia és a szociológia kérdései a pszichológiához.
Világosság. 1978. 7. sz. 401-407.p.

Лайош Дуро -- Енё Гергей

Направления ценностной ориентации
учащихся профессионально-технических училищ

Работа исходит из того положения, что развитие личности, ставящее перед собой задачи по эффективности воспитания, является одним из наиболее важных психологических условий в раскрытии ориентационных направлений ценностной системы учащихся, её содержательных компонентов и механизмов действия.

Для этой исследовательской работы авторы применяли адаптированный ими вариант теста Г. Цаунера, репрезентирующего 9 категорий ценности. В серии исследования фактов приняли участие учащиеся I, 2, 3-их классов профессионально-технических училищ одного крупного города /N = 750/.

На основе многоаспектного анализа данных авторы намечают структуру главных направлений и содержательных компонентов ценностной ориентации, концентрируя, в первую очередь, на общепринятые общественные ценности. Авторы показывают (в плоскости "я", "родители", "друг", "взрослые") тенденции изменения ориентационных направлений в функции дифференцирования по полу, учебному классу и преферированного типа ценности.

Die Richtungen der Wertorientierung von Berufsschülern

Die Studie geht davon aus, dass die Erschliessung der Orientierungsrichtungen, der inhaltlichen Komponenten und der Orientierungsrichtungen, der inhaltlichen Komponenten und der Wirkungsmechanismen des Wertsystems der Schüler eine der wichtigsten psychologischen Voraussetzungen der Entwicklung der Persönlichkeit, die auf die Erhöhung der Wirksamkeit der Erziehung gerichtet ist, darstellt.

Zur Lösung dieser Aufgabe der wissenschaftlichen Forschungsarbeit wenden die Verfasser eine von ihnen adaptierte Variante der 9 Kategorien repräsentierenden G. Zaunerschen Ausserungsteste an. An den Untersuchungen zur Aufnahme des Tatbestandes haben sich die Schüler der 1., 2. und 3. Klasse einer Berufsschule in einer Grossstadt teilgenommen. (N = 750).

Auf Grund der vielseitigen Analyse der Angaben stellen die Verfasser (die Gesamtheit des Musters erfassend) die Organisation der wichtigeren Tendenzen und inhaltlichen Komponenten der Wertorientierung dar, die sich in dominanter Weise auf die angenommenen gesellschaftlichen Werte konzentriert. Sie weisen die Tendenzen in den Veränderungen der Richtungen der Orientierung auf Grund der Geschlechter, der Jahrgänge sowie der nach dem präferierten Werttypus eingetretenen Differenzierung (in den Dimensionen "ich, die Eltern, die Freunde, die Erwachsenen") nach.



AZ INTERAKCIÓK SZEMÉLYISÉGBEN REJLŐ FELTÉTELEINEK VIZSGÁLATA SZOCIÁLIS PÁLYÁRA IRÁNYULÓ KÖZÉPISKOLAI TANULÓK KÖRÉBEN

A pályára nevelés sikerének, az egyén és a társadalom kölcsönös boldogulásának alapvető feltétele az ember és a pálya kölcsönös megfelelése. A modern pályalélektani elméletek minden munkavégzésnél és foglalkozásnál, adekvát választás esetén, központi kérdésnek tekintik a munkában való önmegvalósítást (Ritókne, Kohli, Super, Szilágyi, Wölffel, Zakar, Dancs stb.).

A személyiség fejlődése környezetével való dinamikus kölcsönhatásának folyamatában megy végbe, amelynek fontos tényezője az egyén aktivitása. Különösen jelentős a személyiség tevékenysége, amely nem választható el pozíciójától, mivel e tevékenység csupán ezzel a helyzettel kapcsolatos szükségletek kielégítésének eszköze (Leontyev, 1964). Az egyén önmagát közössége (közösségei) kontextusában ragadja meg, a hozzájuk fűződő elkötelezettségeit és azonosulásait (identitásait) szervesen beépíti az önmagáról alkotott képbe. Tudatos társadalmi cselekvései során pedig éppen e közvetítések révén lép ki énes részlegességéből, partikularitásából (Pataki, 1977).

A társadalom minden tagja betölt valamilyen pozíciót, és minden pozícióhoz megfelelő viselkedésminta, szerep tartozik, amely az adott csoportban lévő emberekre jellemző. Az egyes szerepek viselőivel szemben mások igényeket támasztanak, amelyek megteremtik a szereppartnerséget, bonyolult hálózati rendszert eredményezve.

A szerepekhez hozzátartozik a munka, a más pozíciókban lévő emberekkel szemben tanúsított magatartás, a viszonyulások rendszere, a verbális és nonverbális viselkedés különböző formái. A szerepet betöltő egyén részéről a szerep gyakorlása során tapasztalt sikertelenség, a kongruens magatartás következetes meghiúsulása, az impresszióelteltés eredménytelensége elkedvetlenedést, és a pályától való elfordulást, sőt annak elhagyását eredményezheti.

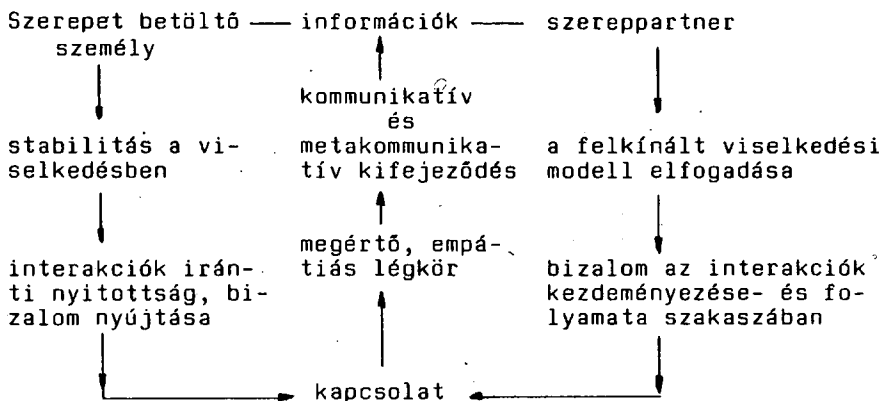
A szociális pályakörök interakciós folyamatai

A szociális pályakörökön tartalmilag olyan munkaterületeket értünk, ahol a tevékenység sikerét jelentősen az interakciók minősége határozza meg. A társas kölcsönhatás tartalmi mozanatát minden esetben a tevékenység adja, melynek lényege a résztvevők legkülönbözőbb szükségleteinek kielégítése. "... a társas kölcsönhatások megszilárdulása, intézményesülése attól függ, hogy mennyire eredményes az együttesen folytatott tevékenység, mennyire érdemes a résztvevőknek kölcsönhatásban maradni." (Csepeli, 1979). Az interakciók résztvevői egymástól kölcsönösen bizonyos viselkedési módokat is elvárnak, ezért az interakciók hibái szerepfeszültségekhez

vezethetnek.

Kiegyensúlyozott esetben a szerepet betöltő személy érzelmi és indulati folyamatokat indukál szereppartnerében anélkül, hogy ön maga személyisége e folyamat során jelentősen módosulna.

1. sz. ábra: A szociális pályakörök interakciós mechanizmusai



A pálya eredményes gyakorlásának és a konfliktusok, feszültségek elkerülésének egyik fontos mozzanata a szerep-kapcsolatban résztvevő felek, különösen az adott szerepet betöltő egyén tényleges jogainak, elvárásainak tisztázottsága.

Az általunk kutatott pályák differencia specifikáját a munkavégzés során állandóan dinamikusan változó interakciók adják. A tanulók e folyamat aktív résztvevői, tehát hatnak a másik félre, és viszonyhatásokat fognak fel.

Az interakció aspektusából a fiatalokat érő bonyolult hatásmechanizmus jellemző tulajdonságai különösen karakterisztikusan mutatkoznak meg:

- az interakciós mező, helyzetek gyors változása tekintetében
- az interakciós aktusok sűrűségében
- az interakciós események eltérő probléma-felületének vonatkozásában.

E sajátosságok érvényesülnek a professzionális tevékenység végrehajtása során, a munkavégzés által megkövetelt dinamikus adaptáció folyamatában, miközben segítik vagy éppen gátolják a munkavégzés hatékonyságának állandó, magas szinten tartását, amely mint követelmény áll a munkát végző tanulók előtt.

A megfelelés a személyiség oldaláról közelítve megkívánja:

- a gyors reagálási készséget és a hibátlan információ-feldolgozást;

- a harmonikus személyiség-fejlettségi szintet, hatékony magatartási és viselkedési szabályozókkal. Ezek ugyanis nagyban befolyásolják a pályára készülők kapcsolatteremtő és tartó képességének alakulását, az interakciók eredményességét biztosító jó társas viszonyulást.
- a megfelelő minőségi munkára ösztönző pályaspecifikus motívumok hatékonysága elvárását;
- a pálya szempontjából legfőbb értékek szabályozó funkciót ellátó működést.

A tanulmányok során pedagógiai-pszichológiai szempontból is jelentős az ún. kettős szerepváltás, amely a beilleszkedés időszakában jelentkezik, fokozott intenzitással. Ennek során a középiskolai korosztály körében megkezdődik a gyermeki szerep háttérbe szorulása egyidőben a felnőtt szerep kimunkálásának nyitányával. Az interakciók sikerességének egyik lényeges feltétele, hogy eközben az egyén úgy alakítsa személyiségét, hogy egyre inkább lehetővé váljék számára szereppartner(i) elvárásainak kielégítése.

Az interakciók személyiségi tényezői

Kutatásainkat első osztályos egészségügyi, kereskedelmi és vendéglátóipari szakközépiskolai tanulók ($N_1=105$), valamint egészségügyi szakiskolások, kereskedelmi és vendéglátóipari szakmunkástanulók körében ($N_2=79$) végeztük. ($N_{1+2}=184$)

A vizsgálat során felhasználtuk a Kelle-féle NST, az OTISZ II., a Csirszka-féle motivációs és a Super-féle munkaérték kérdőívek egyes faktorait, továbbá a Deutsch-Madle által kidolgozott empátiát vizsgáló eljárás módosított, rövidített változatát.

Az interakciók személyiségi tényezőinek során külön elemeztük azoknak a tanulóknak az eredményeit, akiket csoporttársaik a munkavégzés szempontjából preferálnak. A kiválasztás alapjául a tanulók munkatárs-választási indexe szolgált, így azok a fiatalok kerülhettek csak be ebbe a csoportba, akiket társaik 4-6 gyakorisággal jelöltek. A társak által kiemelt csoportlétszám az összpopulációból 12,5 %, azaz $N_p=23$.

a) Az információ-feldolgozó képesség vizsgálatára alkalmazott OTISZ II. kérdőív értékeinek elemzését a meghatározás, figyelmi teljesítmény, rendezés, kritika és összefüggés kategóriákban végeztük el. Az empirikus adatok azt mutatják, hogy az egyes tanulócsoporthoz nem mutatnak jelentős különbségeket. Sőt a rendezés és különösen az összefüggés értéktartományok olyan hiányosságokra irányítják rá a figyelmet, amelyek pótlása az interakciók információ feldolgozó aktusának fejlesztéséhez feltétlenül szükségesek. Az emberi döntések alapvetően racionálisak, azonban még ebben az esetben is számolni kell a racionalitás korlátaival. Optimalizálás feltevése helyett az ember többnyire kielégítő döntést hoz, elfogadja az első olyan alternatívát, amely a személy számára elegendő (Simon, 1982). A viselkedési stratégia megválasztá-

sa területén a racionalitás helyett gyakoribb az intuitív döntések dominanciája, amely az interakciós hibák kiküszöbölését nem képes hatékonyan segíteni. A rendezés és összefüggés szerény, illetve az elvártnál alacsonyabb szintje ennek a veszélyét jelzi, vagyis az egyén kevesebb figyelmet fordít, vagy nincs felkészülve az alternatívák közötti finomabb megkülönböztetésekre. (1. sz. grafikon)

b) A személyiség fejlettségi szintjének megállapításánál felhasznált NST (Hajlam-Struktúra-teszt) 16. faktora a környezet iránti felelősséget, a vizsgált személyek érettségét mutatja az emberi kapcsolatokban.

Az egészségügyi tanulók csoportjánál ez az érték a normál övezet alsó határán található, amely a felelősségtudat fokozott megterhelésére enged következtetni.

A másokhoz fűződő kapcsolatok erőssége terén (17. faktor) a populáció kedvező képet mutat, és a kereskedelmi és vendéglátó középiskolák tanulóinak értékei is megfelelnek a lazább kapcsolattal járó emberekkel foglalkozó pályák kívánalmainak.

E módszer 24. faktora a személyiség fejlettségét, a 25. faktor a környezet felé fordulást jelzi. A segítség-gondozás terület (25. faktor) a preferált egészségügyi iskolásoknál bár normál övezetben, de enyhén emelkedett szintet mutat. Értelmezése alapján arra következtethetünk, hogy itt a tanulók fokozottabb segítséget igényelnek saját egyéniségük kidolgozásához.

A vendéglátó és egészségügyi iskolák első osztályosainak 24=25 faktorok értékei jó alkalmazkodóképességet mutatnak, nyitottságot másokkal való kapcsolatra. A kereskedelmi tanulók csoportjában a 24, 25 faktor laza középfértékei enyhe tendenciát jeleznek az egocentrikus magatartás irányába. A 24-es faktor valamivel magasabb értéke mellett egyébként normálisan fejlett személyiség-struktúra szerveződését tapasztalhattuk.

Mindhárom iskolatípus tanulóira jellemző a közvetlen kapcsolatteremtésre irányuló törekvés, amelyet a 19. faktor átlagos zónájának felső értéke reprezentál.

Az empátia a társas kapcsolatokban alakul és fejlődik, de tudatosan is fejleszthető. Akaratlagos, tudatos odaforduló élményfeldolgozás, melynek eszközei a nonverbális kommunikáció és metakommunikáció. Az empátiás képesség szintje az interakciók érzelmi töltésének és tónusának alapját adja, azért szintjének ismerete különösen jelentős az emberi kapcsolatokat irányító, szervező, illetve alakító tevékenységet végzőknél.

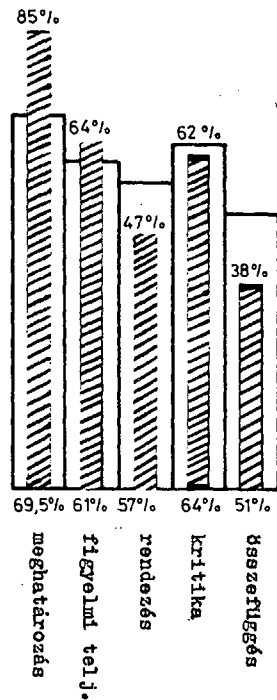
Az empátiás képesség a tapasztalatok szerint $x=15-16$ átlagponttal megfelelő mértékű. Különösen akkor tarthatjuk annak, ha figyelembe vesszük az életkorból eredő sajátosságokat. A serdülőkorban az empátiás képesség csökkenése jellemző többnyire, amely az én-keresés és -kidolgozás probléma-

* A grafikon sötétrel jelölt részei - most és a későbbiekben - a preferált tanulók eredményeit jelzik.

vendéglátóipari
szakközép- és
szakmunkástanulók

N = 60

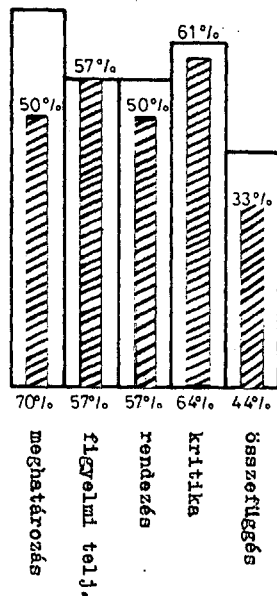
Np = 9



kereskedelmi
szakközép- és
szakmunkástanulók

N = 53

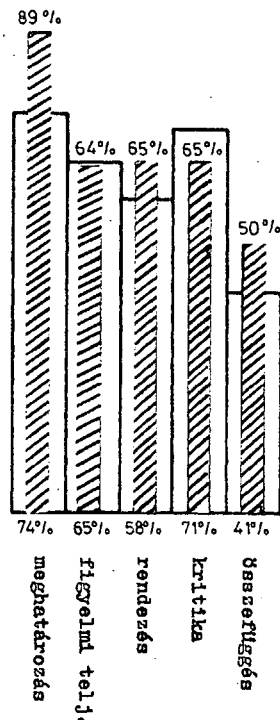
Np = 6



egészségügyi
szakközép- és
szakiskolai
tanulók

N = 71

Np = 8



1. sz. grafikon
Interakció és információ-feldolgozás

hátterével jól megérthető. Csak a fiatalkor és a felnőttkor kedvez igazán az empátia kiteljesedésének.

Az egészségügyi iskolák tagjainak eredményei, értékei közepesen magasak ($x=17$), a preferált személyeknél még magasabb ($x=18,2$). Ez igen kedvezőnek tekinthető a speciális interakciós követelmények vonatkozásában. Az empátiás képesség fejlesztése segítheti a tanulót olyan konzekvens magatartás kimunkálásához, amely szereppartner viselkedésének konfrontatív tükréként szolgálhat, és stabilitása bizalmi támpontot jelenthet.

c) A munkára ösztönző pályaspecifikus motívumok csoportjában vizsgáltuk az ambíció, szociabilitás, elmélyülés és társas jelleg hatékonyságát, mint a társas kölcsönhatás egyik feltétel-csoportját. Az ambíció szükségleti kör és a motiváció a pálya sikeres gyakorlásának és a megbecsültség igényének hordozója, míg a munkamód tartalmazza a változathossz iránti törekvést a munka jellege mellett. Az elmélyülés értéke a gondolkodás, a megfontolás iránti késztetést tartalmazza, a társas jelleg pedig az együttes munka, az emberekkel való érintkezés szükségletét és motivációját hordozza. A szociabilitás azt a motivációt jelenti, ahol a személyiség számára a munka tárgya, eszköze és célja is a másik ember.

Az egyes szociális pályakörök fiataljainak speciális motívumkonstellációját mérlegelve jól kirajzolódik az egyes munkaterületek szereppartner-közelségének, kölcsönhatásának áttételes megjelenése. Az egészségügyi szakiskolai és szak-középiskolai tanulók körében kiemelt helyet foglal el a szociabilitás, amely a motivációban a pozitív érzelmi dominancia mellett a felelősségvállalás, sőt a felelősség átvállalásának az igényét is tartalmazza. Ezt kiegészíti a másik ember felett való rendelkezés pozitív töltésű igénye és öröme. Az interakciók szempontjából az "elmélyülés-kategóriák" alacsony értékei az információfeldolgozó képességnél már változt interakciós hibák kialakulásának teremthet lehetőséget.

d) Az értékek vonatkozásában a szociális pályakörök interakciós mechanizmusainak szempontjából megkülönböztetett figyelmet érdemel az altruizmus, amely lehetővé teszi mások boldogulásának előmozdítását. Tehát olyan munkafeladatról van szó, ahol fontos cél a másik ember tevékenységébe, életébe való bekapcsolódás.

A függetlenség érték ahhoz a munkához kapcsolódik, amely magában foglalja az autonómiát, az önálló magatartást és cselekvést, azaz biztosítja az aktivitás ellenőrzésének lehetőségét.

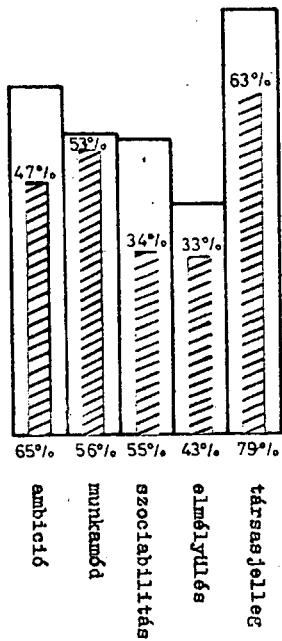
A társas kapcsolatok értékköre a munkatársi jó kapcsolatok kialakulásának fontosságát jelzi. A magas pontszámok viszont többnyire arra utalnak, hogy a személy számára a munka társas jellege fontosabb magánál a tényleges elvégzendő munkánál is.

A munkateljesítmény-érték tartalmazza azokat az eredményeket, amelyek jól láthatóak és kézzel foghatók. A magas preferencia a munkához való viszonyban a feladat-orientált-

vendéglátóipari
szakközép- és
szakmunkástanulók

N = 60

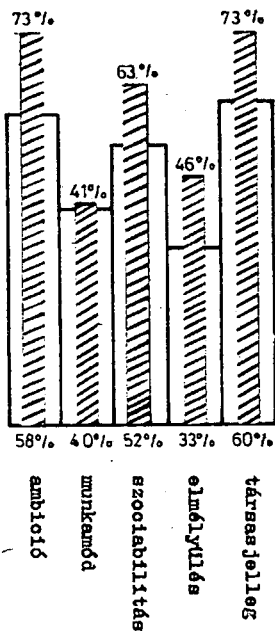
Np = 9



kereskedelmi
szakközép- és
szakmunkástanulók

N = 53

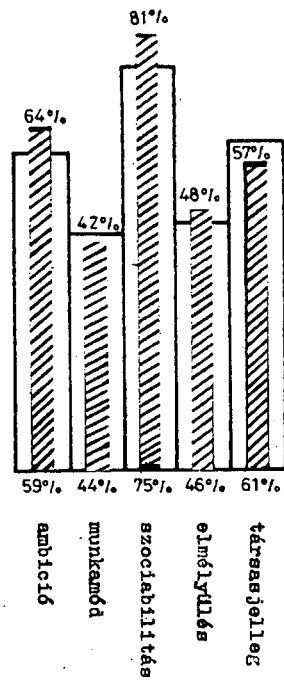
Np = 6



egészségügyi
szakközép- és
szakiskolai
tanulók

N = 71

Np = 8

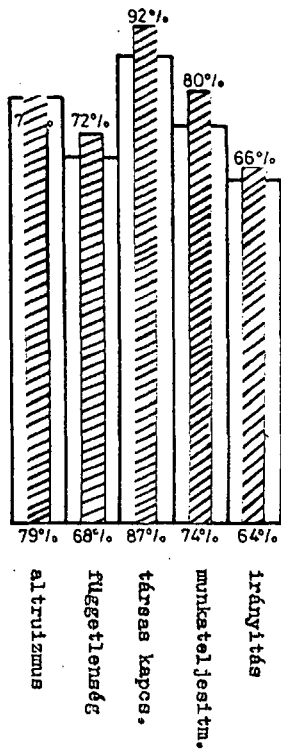


2. sz. grafikon
Az interakciók motivációs háttere

vendéglátóipari
szakközép- és
szakmunkástanulók

N = 60

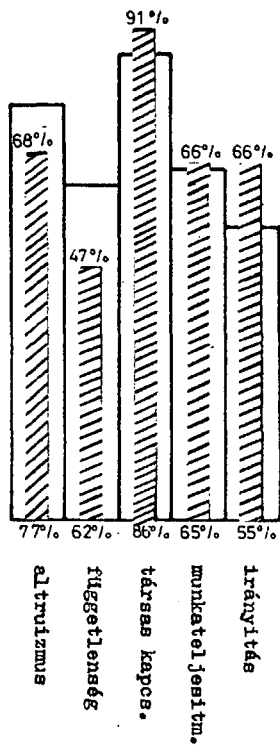
N_p = 9



kereskedelmi
szakközép- és
szakmunkástanulók

N = 53

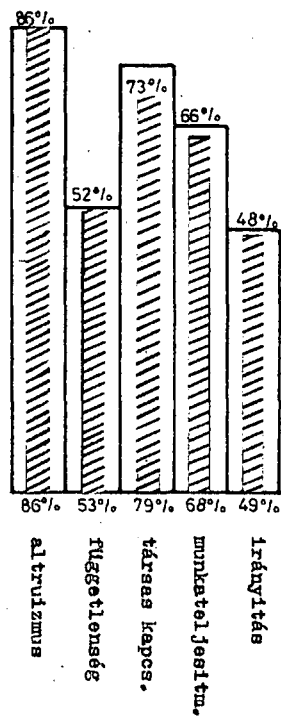
N_p = 6



egészségügyi
szakközép- és
szakiskolai
tanulók

N = 71

N_p = 8



3. sz. grafikon

Interakció-specifikus értékek jellemzői

ságot jelenti, tehát törekvést a teljesítményre.

A társas kapcsolatok területe a kereskedelmi és vendég-látóipari fiatalok esetében tartalmi módosítás szükségességére utal, vagyis a társas késztetés igazi fontosságának és jelentőségének megvilágítására. E tanulócsoportokban viszont az irányítás értékkör kedvezőbb képet mutat, mint az egészségügyi iskolás társaké. Lényeges ennek a felismerése, hiszen a munka jellege és az interakciók specifikuma olyan tevékenységhez kapcsolódik, amely lehetővé teszi, sőt megkívánja a mások által végzett tevékenység megszervezését.

*

Az empirikus vizsgálati eredmények alapján összességében megállapíthatjuk, hogy a vizsgált populáció fejlettségi szintje az információfeldolgozó képesség területén a meghatározás kategóriáiban jól fejlett. A társas kapcsolatok és a magatartás integráltságának mértéke pedig potenciális lehetőséget biztosít a sikeres interakciós történésekhez.

A motiváció és az értékek területén az egyes pályakörökre vonatkozó megfontolások az irányadók.

A fejlesztés lehetősége tehát valójában adott, amely azonban szükségessé teszi a társas kölcsönhatás alapvető vonásainak átgondolását, különböző gyakorlatok megtervezését és vezetését.

Közvetlen átélés formájában ugyanis ezek hatékonyan tá-mogathatják a tanulók önalakításra irányuló törekvését, és egyben hozzájárulhatnak az interakciók szempontjából is jelentős személyiségi tényezők kimunkálásához.

IRODALOM

Argyle, M.: Social Interaction. Methuen, Atherton, 1969.

Dancs István: A csoporton belüli státus hatása a pályaválasztásra. Pályaválasztás, 1984. 3. sz. 15-21.

Helembai Kornélia: A munkára való beállítódás pedagógiai-pszichológiai vizsgálata. Juhász Gyula tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei Ser. Paed.-Psych. 1983. 41-51.

Helembai Kornélia: Az egészségügyi szakiskolai tanulók szociális érzékenysége. Magyar Pszichológiai Társaság VII. Országos Konferenciája (szerk.: Pléh Csaba és Nagy János). Budapest, 1985. I. köt. 111. old.

Helembai Kornélia: A szociális-interperszonális magatartás vizsgálata egészségügyi tanulók körében. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei Ser. Paed.-Psych. 1985. 37-43.

- Ritoók Pálné: Személyiségfejlesztés és pályaválasztás. Tankönyvkiadó Budapest, 1986.
- Simon, H. A.: Korlátozott racionalitás. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1982.
- J. Szilágyi Klára - Völgyesy Pál: A pályafejlődés vizsgálatának módszertani lehetőségei a felsőoktatásban. Oktatókutató Intézet Budapest, 1985.
- Zakar András: A gimnáziumi tanulók pályaaorientációjának személyiségi tényezői. Kandidátusi értekezés. Kézirat. Szeged, 1985.

Корнэлия Хелембаи

Исследование условий интеракций,
скрывающихся в личности, в кругу учащихся средних
школ, ориентирующихся на социальную профессию

Статья показывает результаты исследования, проведенного
среди учащихся средних школ (торговых, медицинских, общепи-
та), ориентирующихся на так называемую социальную профессию.
N = 184.

В этих сферах деятельности её успех в значительной мере
определяется качеством интеракций. Таким образом, особое вни-
мание уделяется определению уровня развития личности и инфор-
мационно-перерабатывающих способностей, а также -- анализ
особенностей специфических мотивов и ценностей.

Опыт эмпирических исследований с точки зрения интеракций
свидетельствует о потенциальной возможности и необходимости
развития этих важных областей.

Untersuchung der in der Persönlichkeit vorhandenen
Voraussetzungen der Interaktionen im Kreise der auf einen
sozialen beruf orientierten Oberschüler

Die Studie berichtet über die Ergebnisse der im Kreise von Oberschülern (in den Handelsschulen, in den Schulen des Gaststättenwesens und des Gesundheitswesens) im ersten Schuljahr durchgeführten Untersuchungen. N = 184.

Der Erfolg der Aktivität wird in diesem Gebiet wesentlich durch die Qualität der Interaktionen bestimmt, und so wurde der Ermittlung der informationsverarbeitenden Fähigkeit und des Entwicklungsgrades der Persönlichkeit sowie der Analyse der Eigentümlichkeiten der berufsspezifischen Motive und Werte eine hervorgehobene Bedeutung beigemessen.

Die Erfahrungen der empirischen Forschungen zeigen die potentielle Möglichkeit und Notwendigkeit der Entwicklung der für die Interaktionen wichtigen Gebiete an.

Veczkó József

A GYERMEKVÉDELEM SZEMLÉLETÉT MEGHATÁROZÓ NÉHÁNY TÉNYEZŐ ÉRTELMEZÉSE

(kultúra, érték, a társadalmi működés funkciózavara)*

A gyermek- és ifjúságvédelem történetének kutatása közben számos olyan fogalommal, kifejezéssel találkozunk, amelyeket az idő során új, más fogalmak váltottak fel, tartalmuk és értelmezésük megváltozott. Ezért szükséges, hogy a téma elemzésénél és bemutatásánál a pedagógiában és pszichológiában általánosan elfogadott korszerű ismeretekből induljunk ki, és a mai fogalmi rendszer alapján értelmezzük a múltban használt kifejezéseket, illetőleg új fogalmakkal helyettesítsük azokat (pl. gyermekvédelem, gyermek- és ifjúságvédelem, szociokulturális ártalmak, értékrendszerek, szocializáció, szocializációs- és személyiségzavarok, stb.). E fogalmak a problémák sokaságára és ezek differenciálására utalnak. Ezek a kategóriák csak az utóbbi időszakban alakultak ki, és kaptak ismételtelen változó értelmezést, tartalmat és terjedelmet; a "gyermekvédelem" kifejezés csak a 19. század második felében, a gyermek- és ifjúságvédelem szókapcsolat pedig a 20. század közepén vált általánosan elfogadottá, használatossá. Amikor mai lényegesen pontosabb és differenciáltabb fogalmainkat alkalmazva vizsgálódunk, könnyen megállapítható a kifejezések régebbi és mai értelmezésének különböző volta. Ezért nem kérjük számon az előző századoktól, hogy képtelenek voltak megelőzni önmagukat, hanem csupán a tényeket akarjuk feltárni és elemezni. Azt kívánjuk, hogy megtaláljuk a mélyebb összefüggéseket, szabályszerűségeket, törvényszerűségeket a maguk társadalmi háttérével és ezekből levonjuk a tanulságokat.

Az egyes népek "társadalmi magatartásának", tevékenységének (gondolkodásának, az emberek egymáshoz való viszonyának, életmódjának, cselekedeteinek) tudatossága nagy mértékben függ attól, hogy kultúrájuk színvonalán, korszerű ismereteik segítségével milyen tárgyilagosan vizsgálják, elemzik saját történelmüket, és ennek alapján levonják-e a szükséges következtetéseket jelenük számára. A ma társadalmának főbb problémái, témái, tennivalói részben már a múltunkból is kiolvashatók, ezeket azonban mindig csak a realitások alapján szabad elemezni. Ez az általános felismerés indított bennünket arra, hogy vázlatosan nagy vonásokban, a tényekre orientálva vizsgáljuk az előző társadalmi formációk gyermekvédelmét, ennek társadalmi háttérét, törekvéseit, módzatait, stb. Keressük pl. azt az összefüggést, hogy miért kerülnek gyerekek, családok, egyes rétegek a társadalom periferiájára, milyen szerepe van ebben a makro gazdasági-társadalmi folyamatoknak és a mikrocsoporton belüli zavaroknak. Az is

*Előtanulmány "A gyermek- és ifjúságvédelem pedagógiai és pszichológiai alapjai" című munkához.

fontos, hogy a két jelenség (makro- és mikro működési zavarok) között milyen összefüggések, kölcsönhatások ismerhetők fel. Ez a látásmód indít bennünket arra, hogy a személyes emberi tragédiák (koldulás, lelencélet, alkoholfüggő ember, csavargás, lumpen élet, öngyilkosság, stb.) mögött keressük a makrostrukturális (gazdasági-társadalmi) jelenségeket és ezen belül az úgynevezett társadalmi funkciózavarokat. A gyermekvédelem történelme, kialakulása késztet bennünket arra, hogy a gyermekek elhagyását, elpusztítását (az előző történelmi időszakokban), a diszharmonikus családot, a válást, (napjainkban) az adott történelmi kor, időszak gazdasági-társadalmi működési zavarának, tünetének, következményének fogjuk fel. Ez a megállapítás akkor is igaz, ha minden egyes esetben vagy gyakorta igazolható az előbb említett emberek, vagy gyermekek személyes felelőssége, és a hibás viselkedésük legtöbbször felróható nekik. Ugyanakkor azt is általánosan igazságnak foghatjuk fel, hogy kultúránk múltja, és "társadalmunk bennünk" van. Személyes viszonyaink mögött is mindig társadalmi viszonyokat találunk, ugyanakkor alkotó elemek is vagyunk egy társadalmi valóságban: "A társadalom: mindig konkrét egyének és az egyének konkrét viszonyai; a társadalom működése mindig konkrét emberi csoportok működése. Iskolai osztályok, munkahelyi 'kollektívák', családok, baráti társaságok életünk minden pillanatában valamely emberi csoport tagjaként élünk, cselekszünk, minősülünk és minősítünk".(1)

A gyermekvédelem története rávilágít arra, hogy a hivatalok és a társadalmi szervek vezetői a beilleszkedési zavarokkal küszködő felnőttek és gyermekek gondjait, problémáit, és azok kialakulásának forrását egyedül mikroszociális környezetük ártaimaival magyarázzák, pedig a makro- és a mikro-környezet, a társadalom és az egyes személy szerves kölcsönhatásban áll és létezik, és csak így kezelhető. Ebből az is következik, hogy nem elégséges a garázda, az egresszív, a csavargó, a "csövező" fiatalok személyiségzavarát elkülönítetten, csak mikrokörnyezetükben vizsgálni. A korrigáló nevelés is csupán eredményekre vezet, ha a nehezen nevelhető gyermeket makro- és mikrokörnyezetétől függetlenül akarjuk átalakítani, személyiségét rendezni. A gyermekvédelem történetének tapasztalata arra figyelmeztet, hogy csakis az említett három tényező (makro- és mikrokörnyezeti hatások, a beilleszkedési zavarral küszködő személy és a korrigáló intézmény) együttese, összehangolt működése hozhat tartós változást, elfogadható eredményt.

A makrostrukturális gazdasági-társadalmi működések zavarai következtében létrejött károsító hatások jelentőségét, nagyságrendjét akkor értjük meg igazán, amikor a veszélyeztetett gyermekek helyzetén (alkoholista apa, széthulló család, deviancia, negatív szociális minták) gyökeresen szeretnénk megváltoztatni. A hagyományos gyermekvédelem évszázadokon keresztül a halmozott hátrányt átélte és a károsodást szenvedett gyermekek helyzetén próbált - legtöbbször gyenge eredménnyel - enyhíteni. A mai és a jövő gyermekvédelme az

ilyen félmegoldásokba nem törődhet bele. Így az elhagyott, a pszichoszociális veszélynek kitett gyermekekről történő állami gondoskodás is a gyermekvédelem tevékenységének csupán egy részét jelentheti.

A kultúra, a társadalom működésének zavarai és a gyermekvédelem összefüggése

A gyermekvédelem történetének vizsgálata során jutottunk el ahhoz a megállapításhoz, hogy mind a viselkedészavarokat, sőt a korrigáló nevelést is csak úgy lehet elfogadhatóan értelmezni, ha viszonylag állandó értékrendszerrel mérjük az ember tevékenységét, ezen belül magatartását, cselekedetét, életviteli értékeit, szokásait, munkatevékenységét, szociális szerepeit, nevelési módszereit, személyes kötődéseit, erkölcsi felfogását, eszményeit, az értelmes életről vallott felfogását, stb. Az emberiség, az ember számára mindenkor a kultúra volt, és ma is az a legmegfelelőbb kategória (nembéli fogalom), gondolkodási keret, az egyetemes emberi értékeket rendszerbe foglaló tartalom, amely évezredek óta megfelelően eligazította, és eligazítja a ma emberét is a szociálisan helyes, az értékes, az ésszerű, a normális, illetve a kóros, az ésszerűtlen, az értelmetlen, az értékromboló tevékenységek megítélésében. Az ember napi élete tehát általában a kultúra keretein belül és annak belső tartalmai szerint alakul. Éppen ezért tekintjük a gyermekvédelem vizsgálata, tárgyalása során a kultúra fogalmát általános eligazodási támpontnak, gondolkodásunk keretének és a tartalmi elemzések, összefüggések, általánosítások kiindulási szempontjának. Az, hogy kit tekinthetünk hátrányos, veszélyeztetett helyzetűnek, vagy személyiségzavarban szenvedőnek, az csak a kultúrában, egy adott kultúrkörben értelmezhető. Az említett fogalmaknak is egy adott történelmi időszakban van jelentőségük, hisz a társadalmak is egy adott kultúra keretei között működnek. Még akkor is ezt a megközelítést (konceptciót) tartjuk célszerűnek, noha tudjuk, hogy a kultúra értelmezése nem egységes, bizonytalanságok, ellentmondások, feltáratlan, tisztázatlan kérdésekkel is találkozunk. Ezt a nehézséget úgy hidaljuk át, hogy röviden vázoljuk azt a felfogást, melyet a kultúra fogalmának értelmezése tekintetében leginkább elfogadhatónak tartunk, és amelynek tisztázását témánk tárgyalásához szükségesnek gondolunk. Nem tartjuk tehát feladatunknak a kultúra fogalmának mindenoldalú kifejtését, csupán azokra az alapproblémákra térünk ki, amelyek a gyermekvédelem ilyen vonatkozású megértéséhez szükségesek és elégségesek.

A kultúra-értelmezésének néhány összefüggése. Az emberi faj - ugyanis mint társadalomba, azon belül csoportokba, közösségi rendszerekbe szerveződött személyek (egyedek) összessége - csak úgy tudott fennmaradni, és fejlődési trendjét (irányát) tekintve folyamatosan mindig magasabb szinten megújulni, hogy történelme során a munkavégzésre és

más élettapasztalataira támaszkodva maradandó értéket, kultúrát hozott létre, amelyet állandóan tovább gyarapított, minőségileg fokozott, átrendezett, időről-időre újra integrált, térben és időben továbbadott és amely ily módon a társadalom létének minőségi meghatározójává vált.

A kultúra szó a colere (művelni) latin igéből származik. "... i. e. 2. században a földdel kapcsolatos művelés (szőlő, kert, stb.) értelmében"(2) - a nemesítést is ideértve - használták. A kultúra szó az évszázadok során több jelentésátvitelen, jelentésváltozáson ment keresztül. Az említett tevékenység értelmezése után, annak eredményét, a művelt földet is jelentette. Átvitt, tágabb értelemben minden műveltségre (tárgyét, emberét) értették. Ciceró már a lélek (ki)műveléséről beszél, a fogalom az eredeti tartalmától, a lakni, valakiről gondoskodni, erényeket művelni, megtisztelni, nagyrabecsülni, vallási előírásokat megtartani is beleértődik a kultúra értelmezésébe. E fogalomból táplálkozik a mai kultusz szó, Coltus=művelt, megművelt (föld vagy ember). A kultúra Ciceró után minden "anyagi" és "szellemi" (első-sorban ember) kiművelését jelentette.

A 17-18. században az ősi, nyers ösztönvilág finomítását, csiszolását, a humanitás növelését, vagyis az ember "anyagi" és "szellemi" tevékenységét és annak eredményét értik kultúrán.

A 19. század második felétől a kultúra fogalmának gyökere átalakulása figyelhető meg. Az általánosabb értelmezés helyett a "szellemi" tevékenységre és annak eredményére, ezen belül is a humán tudományokra és a művészetre szűkül. Ugyanakkor az emberi viselkedést mint a kultúrált magatartás eredményét bekapcsolják ebbe az értelmezésbe.

A 20. században a sokféle irányzat (kulturális antropológia, kultúrszociológia, életfilozófia, értékelméleti kultúra-felfogás, stb.) közül az ontológiai (a létről, a létezők alapján szóló tanítás) felfogásokat tekinthetjük a legeredményesebbnek. Mai kultúrafelfogásunk úgy értelmezhető, hogy az emberiség története során felhalmozott anyagi (pl. épületek, tárgyak, eszközök) - technikai (pl. termelési, kutatási eszközök, technikák, gépek) és szellemi (a társadalomban élő emberek tudása, a tudományok, a művészetek) - szociális (pl. erkölcs, életértékek, életmód, életcélok, eszmék, szociális szerepek, intézmények) értékek mint tevékenységek és azok eredményének összessége, saját rendszere, amelyek segítik az egyes ember és az emberiség előbbrejutását, boldogulását, haladását, fejlődését.(3) E felfogás szerint, tehát az anyagi és szellemi kultúra értékeit a társadalomba szerveződött személyek összessége mint emberiség - a történelem során hozza létre. Az egymásba kapcsolódó és egymást váltó korosztályok, nemzedékek az emberi jelrendszerek segítségével a kultúra értékeit "átörökítik" és egyben továbbfejlesztik. Az, hogy mi tartozik a kultúra körébe (a fogalom terjedelmébe), azt mindenkor a társadalmak történelmük (működésük) során alakítják ki. A történelem különböző időszakában mind az anyagi, mind a szellemi kultúra egységei-

nek, elemeinek más-más fontosságot, jelentőséget, értéket tulajdonítottak és tulajdonítanak ma is. Kultúrkörönként (pl. európai, kínai, arab) is változik az, hogy mi tartozik a kultúra fogalmának terjedelmébe, sőt a kultúra tartalma térben és időben is eltéréseket mutat. Beszélünk anyagi és szellemi kultúráról, bár ezek egymást kölcsönösen meghatározó és feltételező viszonyban vannak egymással.

Ami az emberiség kultúrájában a történelem során általánossá integrálódott mint a közös vonások összessége, azt egyetemes emberi kultúrának nevezzük, mert egyetemes érvényű értékeket jelentenek. Az egyetemes egészen belül több nagy kultúrkört találunk (pl. európai, indiai, arab, kínai). Az említett kultúrkörök még kisebb szférákra oszthatók, pl. az európai nagy kultúrkörökön belül mi a közép-keleteurópaiba tartozunk; ez további nemzeti kultúrákra oszlik, majd következnek a szubkultúrák, és végül a család, legvégén az egyes ember. Amit az egyes ember a kultúrákból elsajátít, azt az egyén műveltségének szokás mondani. Minden újszülött bele születik a kultúra valamelyik (körébe) rendszerébe, amit nem ő választ, mert az őt körülvevő makro és mikro társadalom tőle függetlenül létezik. Azt a folyamatot, amelyben az egyén a kultúra értékeit elsajátítja szocializációnak mondjuk. A felnőtt nemzedékek alapfeladata a kultúra átadása utódaik számára, e nélkül nem végzik el küldetésüket és ártanak saját társadalmuknak, továbbá fajuknak is.

Az egyetemes, a nagy kultúrkörök, a kisebb kultúrszférák, a nemzeti, a táj, a szubkultúrák és az egyes ember között két, illetve többirányú áramlás, átadás vagyis kölcsönhatás zajlik, ami lehetővé teszi a kultúrák, ezen belül az információk cseréjét. Az utóbbi folyamat a 20. században szinte robbanásszerűen felgyorsult, ami legtöbbször nagy haszonnal jár, de néha értékszavakat is eredményez. A kultúrában tehát egyrészt összpontosulási folyamat, másrészt szétáramlás zajlik egyszerre. Egy adott történelmi korszakban az emberiség egyszerre fogyasztója is és újratermelője a kultúra értékeinek, nem ritkán meg is semmisíti, szét is rombolja azokat.

Az érték-fogalom értelmezéséről. A kultúra megértéséhez és értelmezéséhez szorosan hozzátartozik az értékelfogás vázlatos - amennyire a gyermekvédelem tárgyalásához szükséges - áttekintése. A két kategóriát célszerű együtt vizsgálni. "Az értékeket döntően az egyén (csoport, réteg) léthelyzete határozza meg; társadalmi-történeti helyzete következtében bizonyos dolgok természetesen adottak ugyan, de elveszthetők; s így e különböző kategóriákba tartozó dolgok az egyén (csoport, réteg) számára különböző értékűek, szükségleteik szerint".(4) A társadalmak a maguk történelme során kialakult termelési, társadalomszervezési, eszmei, ideológiai tevékenységük folyamatában, és azok objektivációiban alakítják ki érték-kategóriáikat. Bujdosó Dezső szerint: "érték: a valóság jelenségeinek emberi jelentősége".(5) A napi szóhasználat csak a hasznos, az előrehaladást segítő tárgyakat, anyagokat és szellemieket tekinti értéknek (pl. szép,

hasznos, jó, igazmondó). A negatív hatású tárgyakat, eszméket értékrombolónak mondjuk, amelyek pusztítják a pozitívan értékelt alkotásokat, tárgyakat, anyagokat, a szociális értékeket, továbbá az adott történelmi időszakban az ember, a társadalom léte szempontjából jelentősek, fontosak, tehát ezekről megfosztják az egyes személyeket, a csoportokat, számukra kárt, szenvedést, gyötrelmet, kínt, pusztulást okozva. Például a rákos sejtburjánzás a legfontosabb értéket: az életet veszélyezteti; a kábítószer gyűjtőfogalomba tartozó készítmények romboló hatásai (egy idő után) visszafordíthatatlan testi és személyiségbeli zavarokat eredményeznek, a lumpen pszichoszociális környezet veszélyezteti a gyermekek szocializációját. "Ezt azzal lehetne terminológiailag pontosítani, hogy az értékdimenzió pólusain, végpontjaiban nem az érték és a negatív érték áll, hanem nyilván az abszolút pozitív és az abszolút negatív érték... M. Schilck hangsúlyozza, minden érték csak az emberi lét számára létezik... Számos értékkilozófus szerint e mérték az ember célja".(6)

A sokféle érték definíció idézése helyett inkább a jelenség körülírására vállalkozunk: értéknek nevezzük mindazokat az anyagokat, anyagiakat, tárgyakat, technikai eszközöket, szellemi és szociális jelenségeket (tevékenységeket és azok eredményét), amelyek hasznosak és jól szolgálgják az emberiség, az adott társadalom, az ott élő ember előrehaladását, boldogulását. Az így jellemezhető tárgyak, anyagok és jelenségek a csoportban, a társadalomban, egy adott kultúrában az ember által válnak értékessé, értékke, jelentőssé. Más megfogalmazás szerint: értéknek nevezzük a bennünket körülvevő, ismert világ objektumainak sajátos emberi (társadalmi) meghatározottságát, amely kifejezi a tárgyak, anyagiak, szellemiek pozitív vagy negatív jelentőségét az ember, a személy számára.(7) Az érték egyszerre cél is és eszköz is az ember számára.

Értékhordozónak nevezünk minden olyan emberi tulajdonságot, amelyek az emberi csoport, a közösség haladását segítik elő; ezeket erénynek szokás mondani. Értékhordozó továbbá minden mű, használati érték, egyedi alkotás, amely az emberiséget gazdagítja.

"Az értékkategóriák (a jó, az igaz, a szép, stb. fogalmak) az értékhordozók értéktulajdonságainak tudati visszatükrözései, amelyek ugyanakkor igen fontos szabályozó szerepet töltenek be a társadalmi gyakorlatban. Például az emberi együttélés szabályozása értékkategóriák közvetítésével valósul meg. Sem az egyes ember cselekvéseinek minősítése, sem a közösségi együttműködés normáinak kialakulása nem képzelhető el az értékkategóriákhoz való igazodás, az értékek ún. imperatív funkciója nélkül."(8)

Az emberi társadalom kialakította, létrehozta az értékkategóriák közvetítésével történő szabályozás mechanizmusát. Az ember képes arra, hogy munkája során eszközöket iktat ön-maga és a tárgyi világ közé, ezeket a gondolkodás segítségével hozza létre. Így megjelenhet tudatában tevékenységének

jövőbeli képe, célja, célképzete, végeredménye. Az előzőekből következik, hogy a termelőtevékenység és a kognitív szféra mint értékek összekapcsolódnak. A társadalmak működése során létrejönnek olyan jelenségek, amelyek meggátolják, megzavarják az emberi tevékenység célképzetének kialakulását, avagy a termelőtevékenységhez nem kapcsolódik a kognitív szféra. Az említett jelenségeket a társadalom működési zavarainak tekintjük, amelyek nemcsak az élő társadalmat károsítják, hanem az utódnemzedékek értékkategóriáinak kialakulását is torzíthatják.

Az ember tevékenységéhez, lényegéhez hozzátartozik bizonyos társadalmi kooperáció (együttműködés) és a kommunikáció (üzenetváltás) valamilyen formája. A társadalom ebben a vonatkozásban is kialakítja a maga célképzeteit, hogy tagjaitól milyen viselkedési formákat, normákat fogad el, mit tart jónak, értékesnek, illetve melyeket itél károsnak, értéktelenségeknek. A társadalom (osztály, réteg, csoport) tudatában élő optimum-elképzelések alkotják az értékképzeteket, fogalmak tartalmát, és így az egyének tulajdonságai, magatartásmódjai ehhez az eszmei optimumhoz való viszonyok alapján válnak értékhordozóvá (Murányi M. 1974). Ilymódon érték-ké válnak olyan (a kooperáció szempontjából fontos) tulajdonságok mint az értelmi képességek, az együttműködési készség, mások elfogadása, a kommunikációs fejlődés mentén a szociabilitás, a vonzalom, önmaga megkedveltetése, a kifejezőkészség, stb. Amennyiben az említett értékek az egyénben nem alakulnak ki, vagy éppen az ellenkezője jön létre (alacsony értelmi szint, dacos, agresszív magatartás), akkor az ilyen egyénre azt mondjuk, hogy beilleszkedési nehézségekkel küszködik. Az egyén számára a kultúrában elfogadott értékkategóriák a tágran értelmezett boldogulás feltételeit jelentik. Az előzőekből következik, hogy amennyiben egyes egyéneknek az említett értékkategóriákat nincs módjukban elsajátítaniok, személyes boldogulásuk kerül veszélybe.

Az egyes értékek, értékkategóriák nem különülnek el egymástól, hanem alá-, fölé-, mellérendelve rendszerként kapcsolódnak össze, az értékek tehát egységes rendszerré állnak össze (Kapitány A. - Kapitány G. 1983.). "Az érték a szubjektum (egyén, csoport, réteg) gyakorlatának (cselekvéseinnek, döntéseinek, viszonyainak) egész rendszerében nyilvánul meg". Beszélhetünk rétegek, csoportok, osztályok, népek értékrendszeréről is, hisz léthelyzetük a történelem során egymástól eltérően alakult. Amikor egy társadalomban a környezeti ártalmak típusait vizsgáljuk, vagy a veszélyeztetett gyermekek helyzetét elemezzük, nem nélkülözhetjük az adott terület értékrendszerének ismeretét.

Az egyes értékek sajátos jellegét az határozza meg, hogy a társadalmi lét mely területén érvényesek, emberi, társadalmi igényeink mely normáinak kielégítését szolgálják. Az értékek mindig differenciáltak és sajátos jellegükben éppen az tükröződik, hogy a valóságos, konkrétan jelentkező, körülhatározható emberi, társadalmilag indokolt szükségletek (anyagi, szellemi) kielégítésére alkalmasak. Így a minőségi-

leg egységes értékek rendszerbe foglalhatók.

A társadalom az egyes sajátos szférái területén kialakult értékek összefüggő rendszereit célszerű értékszféráinak nevezni. Ilyenek a gazdasági, etikai, jogi, politikai, esztétikai, világnézeti, vallási értékszférák.

Az értékrendszeren belül az egyes értékek (értékkategóriák) sajátos hierarchiája állapítható meg, ezt nevezzük az értékek rangsorának, ami az értékeknek az adott társadalomban kialakult jelenségével, fontosságával, azaz "súlyával" függ össze. Természetes, hogy ez is összefügg a történelmi helyzetekkel, a csoportok, rétegek, osztályok, népek léthelyzetével, ugyanakkor az egyes emberek, csoportok, rétegek a köznapi tudat szintjén ismerik ezeket az értéksorokat. Megfigyelhetünk az anyagi és a szellemi szférán belüli, továbbá a kettő közötti értéksorokat is. Az értékek ilyen preferenciái elsősorban mintákon keresztül hatnak.

Azok az értékek, amelyek az egész emberiség számára fontosak, bekerülnek az egyetemes kultúra értéksorába, ami azt jelenti, hogy az emberek többsége számára mércéül szolgálnak. Például az élet megtartása, a család, a gyermekek gondozása, a szülők, a másik ember tisztelete, a tudás, a szorgalom, stb.

Az értékeket, az értékrendszereket mint kategóriákat a történelemben megjelenő csoportok, társadalmak mindenkori helyzetének tudati tükröződésének fogjuk fel, tehát változnak. De ugyanakkor megfigyelhető az értékek (értékszféránként változó) sajátos stabilitása. Sőt beszélhetünk az egyes értékek, értékszférák "értéktörténetéről" is (keletkezésükről, fejlődésükről, módosulásukról, szociális súlyuk alakulásáról, esetleg megszűnésükről).

Az is megfigyelhető, hogy az egyes értékek, értékkategóriák a szociális szituációktól is függnék, pl. az alkohol mint gyógyászati eszköz fontos érték, azonban ha valaki annyit iszik belőle, hogy alkoholfüggővé válik, ugyanaz az anyag értékrombolóvá válik, itt az anyag és az egyén magatartása kapcsolódik össze, az atomenergia bomba formájában pusztító, ha elektromos áram fejlesztésére használják, akkor viszont pozitív értéket jelent.

Az ontológiai értékfelfogások nagyjából egyetértenek abban, hogy az értékrendszerek eltéréseinek magyarázatát a társadalmi formációkban kell keresni (Kapitány A. - Kapitány G. 1983.). A társadalom jelenében a történelmi múlt különböző értékkategóriái, az egyes értékkategóriák különböző tartalmai élnek együtt. A társadalom mindennapjaiban tehát eltérő értékrendszerek és felfogások vannak jelen, vagyis az értékrendszerek elfogadása nem egységes. Az egyén tehát a szocializációja során értékfelfogással találkozik, rajta is múlik, hogy melyeket választja (értékválasztás). Az értékrendszerek ugyan keverednek egymással, mégis felismerhetők a társadalom alapviszonyainak leginkább megfelelő és a kultúrához kapcsolódó domináns, annak részeként leginkább érvényesülő értékkategóriák. A gyermekek és ifjak számára ilyen szempontból is fontos, hogy stabil, pozitív értékrendű fel-

nöttekkel legyenek személyes kapcsolataik, és őket fogadják el szociális mintának.

A társadalom az elfogadott értékkategóriák, értékrendszerek segítségével orientálójá (értékorientáció(9) a felfogásról, normáról, szabályról tájékoztatni, eligazítani, irányt mutatni) tagjait, hogy mely tárgyakat, tulajdonságokat, viselkedésformákat tartja helyesnek, jónak, követésre méltónak, értékesnek, avagy melyeket tartja rossznak, kerülendőnek. Az értékként elfogadott kategóriákat követelésként fogalmazza meg, hogy a jó meg is valósuljon és normaként funkcionáljon. A társadalom azt igényli tagjaitól, hogy ismerjék meg az egyes értékkategóriákat és rendszereket, majd ezek szerint is tevékenykedjenek a társadalmi gyakorlatban.

Az értékkategóriák és a cselekvés között gyakran keletkezik összeütközés, konfliktus. Eppen ezért a társadalomnak állandóan meg kell újítani motivációs rendszerét, hogy egy részről erősítse az egyes értékkategóriák fontosságát, szociális súlyát, másrészt a személyek értékattitűdjét, az értékhez kapcsolódó azon viszonyát, amely képessé teszi őket az adott társadalmi preferencia elfogadására és annak megvalósítására (cselekvésre). A társadalmi értékek tartalmainak ismerete feltétele a normakövető cselekvésnek, de nem azonos vele. Az emberek mindennapi tevékenységük során gyakran kerülnek összeütközésbe önmagukkal úgy, hogy a tudott, sőt az általuk egyébként elfogadott normától eltérően cselekszenek. Ezt a magatartást a szubjektum lelkiismerete, önkontrollja legtöbbször korrigálja, és a személy saját belső disszonanciájának hatása alatt ennek megszüntetésére törekszik.

Az adott kultúrértékek rendszerével kapcsolatban az is köztudomású (köznapi tudat), hogy egy-egy értékkategória normáinak valamilyen szintű megszegésével szemben milyen a társadalom értékelő magatartása, meddig terjed a toleranciája (megtűr, türelmes). Aki a gyakorlatban, az élethelyzetekben nem ismeri fel, hogy az értéktől milyen mértékben térhet el, az igen gyorsan és gyakran összeütközésbe kerül a társadalommal. Az értéktolerancia követi a társadalomban kialakult értékkategóriák közötti súlyviszonyok rendjét és azok változásait. Legnagyobb értéknek az emberi életet tartjuk (a legtöbb kultúrában). Ebből következik, hogy az élet elpusztítóival szemben legkisebb a társadalom toleranciája. További ilyen kulcsérték még az anyaság, a munka, a másik ember tisztelete, amelyek torzulásait a társadalom súlyosan elítéli.

Az előzőekből következik, hogy az értékrendszerek eredetileg egy-egy gazdasági-társadalmi szerkezethez, formációhoz kötődnek, és az ezekben megvalósuló társadalmi viszony sajátos szükségleteinek tükröződései: "Ezek az értékrendszerek kialakulásukkor voltaképpen a társadalom alapszerkezetét teszik bensővé az egyén számára (a réteg-, a nemzeti, nemi, életkori, szakmai, csoporteltérésektől függetlenül is), és az adott társadalmi formáció fennállása alatt folyamatosan 'újratermelőnek'. Az egyéni lét tapasztalatai, az intézmények szerkezete és működése, az interperszonális kapcsolatok

egyaránt igazolják helyességüket, s megerősítik, hogy az adott társadalomban az adott körülmények között így kell élni, így kell ítélni, döntenii, cselekedni".(10)

Azt figyelhetjük meg, hogy miután az értékrendszerek az emberek tudatában kialakultak és megerősödtek, el is szakadhatnak az őket létrehozó társadalmi szükségletektől, és akkor is fennmaradhatnak, konzerválódhatnak, amikor az új társadalmi formáció már új értékrendeket kíván működtetni.

Gyors gazdasági-társadalmi (intézmények, kapcsolatformák, ideológiák) átalakulások időszakában nagyobb mértékű a különböző értékrendszerek keveredése. Természetes, hogy az említett heterogén hatásrendszerekben gyakrabban fordulnak elő beilleszkedési zavarok, mind a fiatal, mind a felnőtt nemzedék körében. Ilyenkor megnövekszik a veszélyeztetett gyermek- és ifjak száma, tehát a társadalomnak fokoznia kell saját gyermekvédelmi tevékenységét. Bár az is igaz, hogy "A körülmények éppen annyira alkotják az embereket, mint az emberek a körülményeket" - írja Marx és Engels a "Német ideológia"-ban.

Amennyiben egy adott történelmi időszakban, a kultúrában kialakult anyagi-technikai, szellemi-szociális értékek, és az emberek (csoportok, rétegek, osztályok) alapfunkciói (testi, szellemi, szükségleteiket kielégíthetik, személyes szabadságuk biztosított, szerelmi életük kibontakozhat, megfelelő módon nevelhetik utódaikat, megteremthetik saját fejlődési feltételeiket, munkájukért anyagilag és erkölcsileg is megbecsülik őket, szabadidejükben testileg és szellemileg megújíthatják önmagukat, közeli-, közép-, és távoli céljaik megvalósulásában bízhatnak, emberi méltóságuk tudatában kulturáltan élhetnek, közöttük összhang alakul ki, akkor ezek a felnőttek nagy valószínűséggel érett személyek lesznek, akik társaikkal (rokonaikkal, munkatársaikkal, általában az emberekkel) megfelelő kapcsolatot alakítanak ki. Átélik életük nagy élményét, a személyes sikert és a csoport szolgálata, a jelentőssé, fontossá válást és a társak boldogítása, segítése, szolgálata közötti összhangot. Az ilyen felnőtt nemzedék (család, nevelőtestület, alkalmi csoport, stb.) mint a kultúrát reprezentáló és közvetítő modell, nagy valószínűséggel pozitív szociokulturális környezetet, (miliőt) teremt a gyermekek és ifjúkorúak számára. A kultúrában kialakult értékeknek, valamint az egyének társas gyakorlatának optimális összhangján azt értjük, hogy a kialakult és érvényesnek általánosan elfogadott értéknormák, és a mindennapi gazdasági-társadalmi gyakorlat közel kerül egymáshoz. Konfliktusok ebben az életközegben is velejárói az emberi tevékenységnek, de a jelenségek nem válnak halmozott és kibékíthetetlen, feloldhatatlan ellentmondássá.

Abban a történelmi időszakban, kultúrában, élethelyzetben, amikor az egyes emberek, csoportok, rétegek, osztályok gazdasági-társadalmi alapfunkcióik (létfenntartásuk, munkavégzésük, szellemi tevékenységük kibontakozása, stb.), szerepeik ellátása közben halmozott frusztrációt(11) élnek át, és e tartós feszültségüket feldolgozni nem képesek, akkor

pszichés sérüléseket szenvednek el. A társadalom működési zavarai következtében létrejött funkciózavarok egy részét az emberek szerepkonfliktusként élik át, pl. nem tudnak minden szempontból kielégítően eleget tenni munkavállalói, férji, apai, anyai, szülői, stb. szerepeiknek. Amennyiben a személyek az említett pszichoszociális zavarokat kénytelenek tartósan elszenvedni, akkor ezek egy idő után személyiség és magatartásbeli károsodásokat is eredményezhetnek. A felnőtt ember ilyen megzavart viselkedése legtöbbször eltér attól amit kora kultúrája elvár tőle. A társadalmi funkciózavar tehát személyiségzavart is előidéz, aminek következtében az ilyen felnőttek az utódnemzeték számára hátrányos vagy veszélyeztető személyekké válhatnak. Ugyanis a tapasztalatok azt mutatják, hogy a társadalmi funkciózavarokból fakadó tartós szerepkonfliktusok közvetlenül a felnőtt nemzedékeket károsítják, ők pedig a gyermekeket veszélyeztetik.

Az eddigiek során arra utaltunk, hogy az egyes társadalmakban kialakult szociokulturális ártalmak és az azt követő pszichés zavarok, a beilleszkedési nehézségek fő forrása elsősorban a makrostrukturális gazdasági-társadalmi berendezkedésekben keresendő. Mind a feudális-, mind a polgári társadalmakban azok közül a rétegek közül kerültek ki a gyermekeiket elhagyók, lelencbe küldők, a gyermeküket elpusztítók, csavargók, koldusok, akiknek nem lehetett termelési eszközük, akik teljes gazdasági és szociális jogfosztottságban éltek. Az első azt is jelentette, hogy az ilyen emberek mélyen az adott történelmi körülmények között kialakult kultúra szintje alatt éltek, a létük fenntartásához szükséges munkaeszközök, tárgyaik, lakásuk, képzettségük, szociális kulturáltságuk, viselkedésük, életvezetésük nem felelhetett meg az adott kultúrában elvártaknak. A középkorban a nincstelen jobbágyok gyermekeiből válhattak koldusok. Olyanról senki sem tud, hogy hercegi, vagy főúri ivadék szeretetházba került volna, koldulásra sem kényszerült. Az tehát igaz, hogy a makro-gazdasági és társadalmi szerkezetben eldől, hogy kiknek van "esélyük" a társadalom perifériájára kerülni, de az egyén mikroszociális kapcsolatrendszerétől és a saját személyiségének adottságaitól, szerkezetétől, kulturáltságától is függ, hogy a perifériára szorulva képes-e helyzetét pozitív irányban megváltoztatni, abból felemelkedni, életvezetésben, társas tevékenységében a kultúrártékek szintje alatt megrekednek-e. Előfordul az is, hogy egyes felnőtt vagy ifjú személyek saját személyiségzavaraikkal összefüggő negatív viselkedésük testi- idegi-pszichés megbetegedésükkel, esetleg a személyiségükben eluralkodó káros értékfelfogásukkal kapcsolatos.

A szocialista társadalmakban a makro-gazdasági és társadalmi szerkezet átalakulásával megszűnt az évezredekken át károsan ható számos tényező (a teljes gazdasági-szociális kiszolgáltatottság, az egyes rétegek jogfosztottsága, a kultúra monopolizálása). Ez sokakban azt a hiedelmet kellette, hogy megszűnik a szociokulturális ártalom, a veszélyeztetés, aminek következtében nem lesz szükség gyermekvédelemre sem.

Az elmúlt évtizedek azt mutatják, hogy a régi ártó hatások ugyan jobbára megszűntek, de újak keletkeztek helyettük. Pl. A termelőeszközök köztulajdonba vétele közben és után kialakult gazdasági-társadalmi szerkezet, és tevékenység nem hozta létre a termelőeszközökkel kapcsolatban a tulajdonosi viszony tudatának olyan szintjét, ami a munkát ténylegesen kulcs-értékké tette volna. A gyors társadalmi átrétegződés folyamatában számos olyan értékkategória vesztette el funkcióját, ami károsan hatott az utódnemzedékre. A nők munkabállásával létrejöttek a kétkeresős családok, de az ehhez szükséges feltételeket csak részben teremtették meg. Így pl. a diszharmonikus házasságok nagy része válásba torkollik. A meghirdetett szocialista eszmék és erkölcsi értékek egy részét a társadalmi gyakorlat nem erősítette meg, ezért értékzavarok jöttek létre. A szocialista társadalmi célok egyes elemei az emberi végeességet figyelembe véve túl messzire tolódtak, egy részéről kiderült, hogy azok utópisztikusak. Így bizonyos rétegek tagjai elvesztik személyes perspektíváikat. Az emberi tudás, a képzettség a 20. század második felében a legtöbb kultúrában soha nem látott mértékben felértékelődik. Ennek ellenére nálunk kialakult egy sajátos és ellentmondásos kettősség. Hirdetjük a tudás magas társadalmi értékét, ugyanakkor a gyakorlatban mindez nem érvényesül kellő mértékben.

Az 1945 után bekövetkezett gazdasági és társadalmi változások hatására az anyagi és egészségügyi veszélyeztetés 80 százalékról 20 százalékra csökkent. Az erkölcsi veszélyeztetés a régebbi 5-15 százalékról az utóbbi harminc évben 80 százalékra növekedett.

Amikor a különböző kultúrájú, társadalmi berendezésű népek történetét vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy mindenütt találunk hátrányos és veszélyeztető szociokulturális hatásokat, így a szocialista társadalmakban is. Ezért érthető, hogy a maguk fennmaradásáért tudatosan küzdő népek igyekeztek felferíteni saját társadalmuk működésének zavarait, ezek forrásait és a funkciózavaroknak a gyermekek rossz "sorsában" megnyilvánuló következményeit. Ezért mindenütt létrehoztak valamilyen formájú gyermekvédelmet, ha nem is így nevezték mindenkor a tevékenységet. Napjainkban rendelkezünk azokkal az ismeretekkel, és egyre erőteljesebb az az elszántság is, hogy tudományos megalapozottságú gyermek- és ifjúságvédelmet hozunk létre.

JEGYZET

- 1 Kapitány Á. - Kapitány G.: Bennünk a társadalom. Propaganda Iroda. 5.ö.
- 2 Hargitai György (szerk.): Kulturális Kisenciklopédia. Kossuth Könyvkiadó, 1986. 383.o.

3 Értelmezések a kultúráról: "...köznap i kultúrfelfogásban a kulturált, művelt (ember vagy társadalom) fogalma ... egyes ember vagy közösség viselkedésére, egyéni és társadalmi magatartásra, az emberek egymás közti viszonyait szabályozó szokások, értékek stb. rendszereire is vonatkozik -egészen az illemig vagy a jó modorig". "A ma sok tekintetben egymással konfrontáló irányzatok leglényegesebb tanulságai azonban ...a marxi-lukácsi ontológiára épülő kultúra elmélet alapján szintézisbe hozhatók. Az ontológiai kultúrelmélet A.N. Leontyev szovjet pszichológus koncepciójában fogalmazódott meg a 60-as évek közepén ... Az ún. ontológiai koncepciók a marxi objektivációelméletre (többek között "A tőke" munka fejezetében kifejlesztett)re) támaszkodva dolgozták ki kultúrafogalmukat. E szerzők a kultúra fogalmát ismét tágabb értelemben használják, tehát nem korlátozzák a művészetekre vagy a "szellemi" életre ...feloldják a tevékenység és a tevékenység eredményei között az elméletben történelmileg kialakult antagonizmust". ... "az emberi tevékenység és a tevékenység eredményei elválaszthatatlanok egymástól" ... "amikor az ember megszületik, még csak potenciális értelemben véve ember, hiszen ami emberi "lényegét" alkotja, azzal biológiai örökségként nem rendelkezhet, azt csak a társadalomban sajátíthatja el. Ennek az emberi (biológiai) testen kívüli világnak az elsajátítását joggal nevezhetjük a kultúra elsajátításának"... "A kultúra tehát nem örökölheto, csak tanulással sajátítható el. E tanítás és tanulás minden társadalomban megvalósul, a kulturális hagyományok közvetítése és átvétele biztosítja az emberi társadalmak életének folytonosságát"... "E gyermeknek, bele kell illeszkednie saját társadalmába, hogy annak tagjaként élhessen, e folyamat pedig a kultúra elsajátításával történhet meg" ... "Murdock 1940-ben a következő megállapításokat teszi a kultúra sajátos természetéről: 1. a kultúra elsajátított (azaz biológiailag át nem adható), 2. megtanított (a nyelv segítségével közvetíthető); 3. társadalmi (a társadalmi nyomás miatt viszonylag egységes, és a társadalomban élő emberek betartják a szabályait); 4. fogalomalkotó (a kultúrát alkotó szokások ugyanis jelentős mértékben fogalmiak mint a viselkedés normái és mintái; ezekhez az egyén tudatosan viszonyul); 5. a kultúra szükségletet elégít ki...; 6. adaptív (alkalmazkodik a természeti és a társadalmi körülményekhez); ...7. a kultúra integráló (az elemei "hajlamosak" állandó és integráns egészet alkotni, de tökéletes egyensúly és integráció soha sincs, mert a történelmi események állandó zavaró hatást fejtenek ki). Kulturális Kisenciklopédia. Kossuth Könyvkiadó, 1986. 384-392.o. - Marxnál a civilizáció szó a kultúra szinonimája. A kultúra legfőbb közvetítői: az egyének, a csoportok, a szervezetek, könyvek, intézmények. A kultúra elsősorban személyi közvetítéssel terjed és terjeszthető.



- Boros István - Vértessy Péter: Narkó-blues.
Szépirodalmi Könyvkiadó, 1986.
- Cseh-Szombathy László(összeállító): A változó család.
Kossuth Könyvkiadó, 1978.
- Csőregi Éva: Lakótelepi sikolások - Életmód, szabadidő, ne-
velés. Akadémiai Kiadó, 1978.
- Dobos László - Gayer Gyula: Adatok a magyar gyermek- és if-
júságvédelem történetéhez.
Művelődési Minisztérium, 1960.
- Durkheim Émilie: Az öngyilkosság. Szociológiai tanulmány.
2. kiadás.
Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1982.
- Duró Lajos: Az értékorientáció pedagógiai pszichológiai
vizsgálata. ACTA Universitatis Szegediensis Sectio Pae-
dagogica et Psychologica. Szeged, 1982.
- Ferge Zsuzsa: Társadalmi újratermelés és társadalompolitika.
Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1982.
- Ferge Zsuzsa: Fejezetek a magyar szegénypolitika történeté-
ből. Magvető Könyvkiadó, 1986.
- Gáti Ferenc: Gyermekvédelem az iskolában. Tankönyvkiadó,
• 1982.
- Hankiss Elemér: Társadalmi csapdák. Diagnózisok. Magvető Ki-
adó, 1983.
- Huszár István: Ifjúság és társadalom
Kossuth Könyvkiadó, 1984.
- Járó Miklósné: A gyermekvédelem szemléletének néhány problé-
mája. Ped. Szemle, 1960. 41. sz. 309.o. *
- Kapitány Ágnes - Kapitány Gábor: Értékrendszeink.
Kossuth Könyvkiadó, 1983.
- Kulturális Kisenciklopédia. Kossuth Könyvkiadó, 1986.
- Losonczi Ágnes: Az életmód az időben, a tárgyakban és az ér-
tékekben. Társadalomtudományi Könyvtár, Gondolat, 1977.
- Murányi-Kovács Endréné: A gyermekkori személyiségzavarok
pszichológiája. Tankönyvkiadó, 1979.
- Nemes Péter: Ismerkedés a csövesek világával, Tankönyvkiadó,
1984.

Pataki Ferenc: Az én és a társadalmi azonosságtudat. Kossuth Könyvkiadó, 1982.

Ratkóczi Éva: A "csöves" kérdés megértéséhez. Kritika, 1982. 3. sz. 22.o.

Rowland Péter: Vasárnapi szülők. Gondolat, 1986.

Szemponatok és gondolatok a gyermek- és ifjúságvédelem távlati fejlesztésének irányelveihez. OPI Gyermek- és Ifjúságvédelmi és Felügyeleti Osztálya, Gyermek- és Ifjúságvédelem, 1984. 1. sz. 11-20. o.

Utasi Ágnes: Életstílus-csoportok, fogyasztási preferenciák. (Rétegződésmodell vizsgálat V. MSZMP. KB. Társadalomtudományi Intézet, 1984.

Йожеф Вецко

Истолкование некоторых фактов, определяющих
взгляды на вопросы защиты интересов детей
(культура, ценность, нарушения функции
общественного действия)

Исследуя историю вопроса защиты интересов детей, мы отметили, что возможности "жизненного пути" людей определяются общим влиянием макро- и микроэкономической и общественной среды. Неблагоприятное положение детей, их трудновоспитуемость находятся в связи с нарушениями функции действия общества. Это не снимает ответственности с вышеуказанных людей. Новому пониманию проблемы защиты интересов детей необходимо исследовать и эту взаимозависимость, поскольку только этим образом оно может дать обществу определенные рекомендации по решению этих вопросов. В понятийной системе защиты детей мы используем такие категории, как вредное воздействие окружающей среды, угроза опасности; однако методическая литература "задолжала" в том смысле, чтобы определить, по сравнению с чем ребенок находится в опасности. Мы полагаем, что культура и ценность являются такими соответствующими понятиями, которые дадут необходимые разъяснения по поводу обновленного понимания проблемы защиты детей. Такое представление окажет помощь им (т.е. этим понятиям) и в плане последующего истолкования задач защиты детей в обществе.

József Veczkó

Die Interpretierung einiger faktoren, die Anschauungsweise des Kinderschutzes bestimmen (Kultur, Wert, gesellschaftlich bedingte Funktionsstörungen)

Die Untersuchung der Geschichte des Kinderschutzes hat unter anderem zum Ergebnis geführt, dass die Chancen "des Lebensweges" der Menschen durch die Gesamtwirkung des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Makro- und Mikromilieus bestimmt wird. Die nachteilige Lage, die Gefährdung, die schwere Erziehbarkeit des Kindes hängen mit den Funktionsstörungen der Gesellschaft zusammen. Das verringert aber nicht die Verantwortung der betroffenen Personen. Ein Kinderschutz, der auf einer neuen Anschauungsweise beruht, hat auch diesen Zusammenhang zu untersuchen, denn es wird nur auf diese Weise möglich sein, der Gesellschaft neue Vorschläge zur Lösung zu unterbreiten. Im Begriffssystem des Kinderschutzes werden Kategorien gebraucht wie umgebungsbedingte Schäden, Gefährdung usw., aber die Fachliteratur bleibt mit der Bestimmung dessen schuldig, im Verhältnis wozu das Kind gefährdet ist. In unserer Auffassung sind die Kultur und der Wert entsprechende Begriffe, die eine Orientierung zur sich erneuernden Anschauungsweise des Kinderschutzes gewähren. Diese Auffassung ist uns auch behilflich, die Aufgaben des Kinderschutzes in der sozialistischen Gesellschaft zu interpretieren.

Zakar András

A KÖZÉPISKOLAI TANULÓK PÁLYAVÁLASZTÁSI ELKÉPZELÉSEINEK SZEMÉLYISÉGI SAJÁTOSSÁGAI

A pályára nevelés sokrétű feladatainak egyik leginkább központi kérdése az, hogy a fiatalok pályaválasztási döntése mennyire megalapozott és ezáltal milyen mértékben sikerül előzetesen azonosulniuk választott pályájukkal. Éppen ezért igen lényegesnek tartjuk a pályaválasztási elképzelések személyiségi hátterének a vizsgálatát, mivel a pályairányulás személyiségben rejlő feltételeinek ismerete fontos és jelentős a pedagógusok pályára nevelő tevékenységéhez. Ugyanis a jövő nemzedékének alkotóképessége, munkájának eredményessége jórészt attól függ, hogy a mai fiatalok pályaválasztási döntése mennyire megalapozott és ezáltal hogyan tudnak felkészülni leendő élethivatásuk önálló gyakorlására.

A pályaválasztás személyiségi tényezőinek összetettségét, szerveződésének és működésének legfontosabb sajátosságait az eddigi vizsgálatok már sokoldalúan feltárták (Csirszka, 1985, Dancs, 1982, Duró - Zakar, 1985, Helembai, 1986, Egloff, 1966, Jaide, 1977, Ritoókné, 1977, 1986, Rókusfalvy, 1969, 1982, Super, 1980, Seifert, 1977, Szilágyi, 1982, Völgyesy, 1976, Zakar, 1985). Ennek ellenére a pályaelképzelések rendszerszemléletű elemzése a kevésbé tanulmányozott problémakörökhöz tartozik.

Munkánk során többféle diagnosztikai eszköz (Ritoókné-féle teszt, NSI teszt stb.) segítségével 120 gimnáziumi tanuló személyiségi tényezőinek változásait követtük nyomon pályairányulásukkal összefüggésben. Megítélésünk szerint a személyiségi tényezők a pályaválasztási döntéselőkészítés során sajátos egységet alkotnak és működésük is speciális jellegű.

A pályaválasztási elképzelések személyiségi tényezői

Kutatásaink alapján a középiskolai tanulmányok kezdetén a személyiségi tényezők között leginkább központi elem a nagyfokú **nyitottság**, a **biztonságra való törekvés** és az erős **alkotásvágy**. Ezen túlmenően jelentős még a fiatalok körében a **szakterülethez való tudatos viszonyulás**, továbbá az **esztétikai érzékenység**, valamint a jellegzetesen serdülőkori **gondolkodásmód**. Másfelől a hajlam, az értékrend és az érzelmi összetevők szoros kapcsolódásával az önálló munkavégzés és a társas kapcsolatok iránti igény, illetve az egyensúlyra törekvés figyelhető meg az első osztályos középiskolások pályaválasztási elképzeléseinek hátterében.

A személyiségi tényezők azon csoportjában, amelynek elemei között közepes erősségű összefüggéseket tapasztaltunk,

*A Magyar Pszichológiai Társaság VIII. Országos Tudományos Konferenciáján elhangzott előadás alapján, Budapest, 1987. március.

1. sz. táblázat: A Ritoókné-féle teszt eredményei három mérés alapján (N=120)

Faktor	A tanulmányok kezdetén		A tanulmányok közepén		A tanulmányok végén	
	x	s	x	s	x	s
1. Teoretikum	17,80	2,22	18,31	2,31	18,30	2,13
2. Esztétikum	17,25	2,87	17,43	3,01	18,38	2,82
3. Szociabilitás	17,87	2,40	17,97	2,34	18,60	2,74
4. Mozgásosság	16,44	2,66	16,74	2,87	16,88	3,22
5. Változatosság	18,09	2,16	18,02	2,55	18,97	2,12
6. Kreativitás	17,80	2,74	17,93	2,77	18,28	2,62
7. Irányítás	15,74	3,01	16,04	2,86	16,39	2,79
8. Felelősség	16,73	3,31	17,22	3,14	17,74	3,31
9. Kényelem	12,15	2,33	12,50	2,73	12,65	2,90
10. Gyakorlat	15,19	3,14	15,53	2,91	15,95	3,33

több kisebb tartalmilag homogén egységet kaptunk a motiváció, az értékorientáció, az érdeklődés stb. területén. Ezek alapján fontos mutatónak bizonyult a gondolkodás minősége, a szakterülethez való viszony jellege és az önérvényesítés tartalmi összetevőinek rendszere.

A személyiségi tényezők un. független csoportjában (ahol a legalacsonyabb a kötődés) szintén találtunk olykor még erős részösszefüggéseket is. Így pl. vizsgálati tapasztalataink alapján a **szociabilitás, altruizmus és az absztrakciós képesség** megfelelő szintje kölcsönösen feltételezik egymást. Vagy az altruizmus és a külső szempontok ugyancsak szorosan összefüggenek.

A középiskolai tanulmányok végére a pályaválasztók személyiségi tényezői lényegesen kevesebb és ezáltal természetesen sokkal nagyobb egységekben összegeződnek. Továbbá három-négy év alatt az egyes személyiség-összetevők súlya és jelentősége is megváltozik. Alapelemeiben talán a motiváció-hajlam-képesség és szükségletblokk a legstabilabb, amely főként a változatosság iránti igény erősödésében, a teoretikus gondolkodás kiteljesedésében és a társas jelleg minőségi átalakulásában mutatkozik meg. Ennek megfelelően többféle típus fogalmazható meg, amelyek végülis sajátos egységekben összegeződnek.

Leginkább állandó egység talán a választott pálya iránti hajlam, amely köré mindvégig a személyiségi tényezők jelentős része csoportosul. Ennél jóval "mozgékonyabbak" a különböző képesség-csoportok, továbbá az affektív összetevők sem képeznek központi kategóriákat. Ugyanakkor az érzelmi komponensek valamilyen módon és mértékben szinte mindig más személyiségi tényezőkhez kapcsolódnak. Elmondhatjuk még azt is, hogy a középiskolai tanulmányok kezdetén kevesebb, később pedig egyre nagyobb mértékben befolyásolják a pályaválasztási elképzelések alakulását az értékorientációk. A pályae érdeklődés viszont a középiskolai időszakban mindvégig vezető összetevőként integrálja a személyiségi tényezőket.

E megállapítások természetesen az általunk vizsgált mintára (N=120) összességében jellemzők. Nyilván sokkal összetettebb képet kapunk, ha különböző aspektusból elemezzük a pályaválasztási elképzelések személyiségben rejlő feltételeinek működését. Így a pályaeorientáció választási és elutasítási tartománya a gimnazisták esetében nem mutat számottevő eltérést, mivel a választás és az elutasítás területén nagyrészt hasonló a személyiségi tényezők előfordulása és csoportosulása. Pályacsoportonként viszont egészen más a helyzet, azaz a személyiségi összetevők pályacsoportspecifikus jellege egyértelműen megmutatkozik. E tanulmány keretei között mindössze két pályacsoport (orvos és pedagógus) személyiségi sajátosságainak főbb jellegzetességeire utalhatunk.

Az orvosnak készülő középiskolai tanulók személyiségi tényezői a többi (pálya)csoportéhoz képest sokkal kevesebb egységben összegeződnek (a tanulmányok kezdetén 12, a tanulmányok végén 9 cluster). Tartalmilag pedig az orvosi pályára irányuló tanulók személyiségi összetevőinek központi eleme

2. sz. táblázat: Az orvosi pályacsoport személyiségi tényezőinek clusteranalízise (részlet)

		xxxxx	- változatosság
		x	
		xxxxx	0.960
		x	x
		x	xxxxx - absztr. képesség
		xxxxx	
		x	x
		x	0.939481
		x	x
		xxxxx	xxxxxxxxx - ápolás, szoc. gond
		x	x
		x	0.865577
		x	x
		x	x
		xxxxx	xxxxxxxxxxxxx - szellemi ösztönzés
		x	x
		x	x
		x	0.810649
		x	x
		x	xxxxxxxxxxxxxxxxx - munkatevékenység
		x	
		x	0.781250
		xxxxx	
		x	x
		x	xxxxxxxxx - teoretikum
		x	x
		x	xxxxx
		x	0.926199
		x	x
		x	x
		x	xxxxxxxxx - biológia
		x	x
		x	x
		x	xxxxxxxxx
		x	0.852814
		x	x
		x	x
		x	xxxxxxxxx - alkotás
		x	x
		x	x
		xxxxxxxxx	xxxxx
		x	0.920331
		x	x
		x	xxxxxxxxx - kreativitás
		x	x
		x	0.726423
		x	x
		x	xxxxxxxxx - változatosság
		x	x
		x	xxxxx
		x	0.915590
		x	x
		x	x
		x	xxxxxxxxx - önérvényesítés
		x	x
		x	x
		xxxxxxxxx	0.857996
		x	x
		x	xxxxxxxxx - szociabilitás
		x	x
		x	x
		x	xxxxx
		x	0.906853
		x	x
		x	xxxxxxxxx - társulási készség
		x	x

3. sz. táblázat: Az NST-teszt eredményei három mérés alapján (N=120)

Faktor	A tanulmányok kezdetén		A tanulmányok közepén		A tanulmányok végén	
	x	s	x	s	x	s
1. A gépekkel való munka	7,97	2,65	8,45	2,50	8,49	2,73
2. Kézi szerelés	5,56	3,18	5,85	3,49	6,29	3,30
3. Fémek	4,70	2,75	5,12	2,63	5,70	2,63
4. Fa és papír	5,50	1,94	5,65	1,88	6,08	2,04
5. Matematika	7,75	3,19	7,96	3,09	8,24	3,16
6. Természettudomány	10,15	2,15	10,51	2,10	10,90	2,19
7. Kőzetek, ásványok, föld	8,14	2,86	8,55	2,89	8,50	2,64
8. Élelmiszerek	8,90	2,18	9,30	2,11	9,70	2,27
9. Rostanyagok, textíliák	6,10	1,94	6,27	1,77	6,60	1,98
10. Állatok	10,80	3,82	12,25	3,40	12,10	3,32
11. Növények	9,91	3,39	10,18	3,36	10,40	3,47
12. Történelem, politika	10,90	3,66	10,74	3,17	10,95	3,33
13. Irodalom, művészettört.	11,53	3,03	11,63	3,12	11,80	3,26
14. Művészi alkotás	10,95	3,16	11,31	3,17	11,60	3,11
15. Művészi iparágak	9,85	2,03	10,01	1,94	10,05	1,98
16. Felelősség a körny. iránt	11,64	2,24	12,04	1,93	12,41	2,23
17. Kapcsolatok egyes emberhez	11,90	2,48	12,10	2,34	12,46	2,50

	x	s	x	s	x	s
18. Magányos munka	10,25	2,09	10,30	2,24	10,70	2,11
19. Spontán kapcsolatkeresés	8,05	1,86	7,90	1,72	8,35	1,94
20. Közvetlen informálódás	8,21	2,09	9,12	1,91	9,02	2,11
21. Gyűjteni, szerezni	10,01	1,46	10,30	1,56	10,80	1,65
22. Kombinálni, keverni	10,22	1,70	10,31	1,61	10,68	1,87
23. Felületi ábrázolás - átélés	8,36	1,91	8,15	2,10	8,54	2,38
24. Reprodukтив átélés	11,82	3,39	12,86	2,27	13,27	2,48
25. Segítés, gondozás	9,45	2,12	9,65	1,95	10,09	2,05
26. Kutatás, tudomány	10,11	2,36	11,16	2,28	11,40	2,41
27. Konstruktív gondolkodás	8,34	3,24	8,14	2,95	8,44	3,14
28. Összehasonlító gondolkodás	7,94	2,59	7,99	2,14	8,37	2,32
29. Gyakorlati-intell. munka	10,40	2,52	10,89	2,31	11,28	2,52
30. Érvényesülés, agresszió	5,91	3,56	5,55	3,52	6,00	3,43
31. Utazás, új iránti kényszer	10,72	2,42	11,82	1,87	12,19	2,09
32. Mozgásöröm	9,15	2,98	10,05	2,27	10,30	2,58
33. Szóban	11,91	1,98	11,97	1,90	12,70	1,89
34. Írásban	9,70	2,44	9,45	2,53	9,96	2,70
35. Rajz, reprodukálás	11,18	2,64	11,45	1,71	11,87	1,96
36. Szabad, önálló munka	12,04	2,34	12,65	2,06	13,17	2,28
37. Utasítás, adatok feldolgozása	10,68	1,67	11,02	1,97	11,20	2,03
38. Várakozó, figyelő magatartás	10,25	2,68	9,87	2,34	10,41	2,49
39. Montírozás, osztályozás	7,35	2,52	7,05	2,02	7,76	2,32
40. Előkészítés, ter., szerv.	10,04	1,93	10,21	1,73	10,36	1,94
41. Egész munka	9,55	1,85	9,53	1,92	10,02	2,10
42. Intenzív összmunka	8,82	1,69	9,05	1,58	9,60	1,63
43. Felületi kidolg. tisztaság	9,37	1,73	9,96	1,74	10,10	1,99

mindvégig a **matematikai-logikai gondolkodás**, továbbá fő jellegzetessége az **érzelmi biztonságra törekvő tendencia**. A személyiség egyéb dinamikus komponensei viszont ennél jóval nagyobb mozgást jeleznek. Így a szükséglet-motiváció területén a **kényelem, külső szempontok** (Csirszka 4,90, illetve 4,80) fokozatos háttérbe szorulásával egyre inkább a **teoretikum és a szociabilitás** (Ritoókné, 20, 40, illetve 19,00) erősödik.

A pedagógus pályára irányuló középiskolások személyiségi tényezői vizsgálataink szerint meglehetősen laza struktúrában helyezkednek el (a tanulmányok kezdetén 21, a tanulmányok végén 20 cluster). Megjegyezzük, hogy több egység elemei megegyeznek az orvosi pályacsoport személyiségi tényezőinek rendszerével. A pszichikus mechanizmusok különböző működése lényeges eltéréseket eredményez e két (pálya)csoport között.

A pedagógusnak készülő fiatalok érzelmi beállítottságára döntően a nagyfokú **élmény-igény** jellemző. Ugyanakkor az erős **szociabilitás** gyakran szorongásos színezettel párosul. A szükségleti szférában pedig határozottan erősödő tendenciával egyértelműen a **társas kapcsolat** a központi elem. Lényegében ugyanez mondható el az **esztétikumról**, csupán intenzitása kisebb. Az értékorientáció vezető egységei ebben a csoportban a **társas kapcsolatok és az altruizmus** (Super 12,69 és 11,41). Az érdeklődés pályaspecifikus sajátosságai itt a **szociális gondozás és az irodalom, nyelvek** előnyben részesítése.

Az orvosi és pedagógusi pályára irányuló középiskolások személyiségi tényezőinek általános jellemzői tehát részben hasonlóak, viszont szerveződésük már jelentősen eltér, működésük pedig merőben különbözik egymástól. Összességében az orvosnak készülőknél önmegvalósítási törekvései igen jelentősek, továbbá nagymértékben nyitottak és fogékonyak az új dolgok elsajátítására, valamint céljaikat alkalmazkodással és társaikkal való együttműködésben szeretnék realizálni. A pedagógus-jelöltek aktivitása viszont kevésbé dinamikus, ugyanakkor igen fegyelmezettek és úgyszintén készségesek az együttműködésre.

*

A személyiség dinamikus sajátosságai lényegében a lehető legdifferenciáltabban hatnak a pályaválasztás alakulására. Így a pályaválasztó fiatalok szükségleti rendszerével szervesen összefügg a motivációs bázis, valamint az egyéni célok kialakulása és megszilárdulása. Ehhez meg szorosan kapcsolódnak az értékorientációk sajátos struktúrával és dinamikával, amelyek úgyszintén jelentősen befolyásolják a pályaválasztás fejlődési ütemét és tartalmának differenciálódását. Kutatásaink igazolták, hogy az érdeklődés (pályaérdeklődés) iránya, tartalma és intenzitása a pályaválasztás egyik leglényegesebb kifejeződése, amely a középiskolai tanulmányok során sajátos fejlődésen megy keresztül. Végső soron mégis a személyiség temperamentum- és jellemsajátosságainak a rend-

4. sz. táblázat: A pedagógus pályacsoport személyiségi tényezőinek clusteranalízise (részlet)

x				
x				
x		xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx		- intellekt. munka
x		x		
x	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx		0.543469	
x	x	x		
x	x	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx		- irodalom, nyelvek
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx			0.226605	
x	x			
x	x	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx		- szociabilitás
x	x	x		
x	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx		0.523967	
x		x		
x	0.0	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx		- emocionális lab.
x				

szere az, amely legáltalánosabb formában összegzi és integrálja a fiatalok egész pályaválasztási magatartását. Következésképpen a személyiségi tényezők működésének minősége (amelyben a karakter döntő jelentőségű) határozza meg a pályorientáció leglényegesebb tartalmi összetevőit. Lényegében e minőségi ismérvek alapján végezhető el legnagyobb valószínűséggel a fiatalok pályaválasztási magatartásának körültekintő és megalapozott tipizálása.

IRODALOM

- Csirszka János: Pályalélektan.
Gondolat Kiadó, Budapest, 1966.
- Csirszka János: A személyiség munkatevékenységének pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1985.
- Dancs István: A csoporton belüli státus hatása a pályaválasztásra. Pályaválasztás, 1984. 3. sz. 15-21.
- Duró Lajos: Az értékorientáció pedagógiai pszichológiai vizsgálata. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica, 24. Szeged, 1982.
- Duró Lajos - Zakar András: A munkára való beállítódás és a pályorientáció.
Pályaválasztás, 1985. 1. sz. 32-37.
- Egloff, E.: Merkmale und Stadien der Berufswahlreife.
Berufsberatung und Berufsbildung (51) 1966. 3-15.
- Helembai Kornélia: Conduite sociale-interpersonnelle des élèves de l'école professionnelle-sanitaire.
21 st International Congress of Applied Psychology.
Jerusalem, 1986. Abstract 190.
- Jaide, W.: Berufsfindung und Berufswahl.
In.: Handbuch der Berufspsychologie (Hrsg.: Seifert, K.H.,.) Hogrefe Verlag, Göttingen-Toronto-Zürich, 1977.
- Ritoók Pálné: Pályaválasztás-pályaaazonosulás-önmegvalósítás.
Kandidátusi értekezés. Kézirat. Budapest, 1977.
- Ritoók Pálné: Személyiségfejlesztés és pályaválasztás. Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.
- Rókusfalvy Pál: Pályaválasztás, pályaválasztási érettség.
Tankönyvkiadó, Budapest, 1969.
- Rókusfalvy Pál: Pályaválasztás előkészítése.
Egységes jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest, 1982.

Seifert, K. H.: Handbuch der Berufspsychologie.
Hogrefe Verlag, Göttingen-Toronto-Zürich, 1977.

Szilágyi Klára: Az orvossá válás folyamatának pszichológiai elemzése, különös tekintettel a pályaalakultság szempontjaira. Kandidátusi értekezés. Kézirat. Budapest, 1982.

Völgyesy Pál: A pályaválasztási döntés előkészítése.
Tankönyvkiadó, Budapest, 1976.

Wölfel, I.: Zur Entwicklung beruflicher Ansprüche bei älteren Schülern. Dissertation B. Greifswald, 1985.

Zakar András: A gimnáziumi tanulók pályaaorientációjának személyiségi tényezői.
Kandidátusi értekezés. Kézirat. Szeged, 1985.

Андраш Закар

Личностные особенности представлений
относительно профориентации у учащихся средних
школ

Автор в своей работе дает отчет о результатах четырех-летнего исследования. На основе исследования группы учащихся гимназий в составе 120 человек, проведенного с помощью диагностических тестов, в статье показываются изменения личностных факторов в начале, середине и конце обучения, а также по отдельности оцениваются данные псевдомодели, созданной для врача и педагога.

На основе результатов исследования содержание идентификации с будущей профессией первоначально определяется структурой и динамикой личностных факторов, которые многосторонне регулируют поведение молодежи при выборе своей профессии.

András Zakar

Die Eigentümlichkeiten der Persönlichkeit in den
Vorstellungen der Oberschüler bei Berufswahl

Der Verfasser berichtet in der vorliegenden Studie über die Ergebnisse einer vierjährigen longitudinalen Untersuchung. Auf Grund einer mit Hilfe von diagnostischen Testen durchgeführten Untersuchung einer Gymnasiastengruppe stellt er die Veränderung der Persönlichkeitsmerkmale beim Beginn, beim Mittelabschnitt und beim Ende der Schulstudien dar und nimmt eine separate Bewertung der Angaben der Schüler vor, die den Lehrerberuf oder den Beruf des Arztes wählen wollen.

Die Forschungsergebnisse sprechen dafür, dass der Inhalt der Identifizierung mit dem Beruf primär durch die Struktur und durch die Dynamik der Faktoren der Persönlichkeit bestimmt wird, die vielseitig das Verhalten der Jugendlichen bei der Berufswahl regeln.

T a r t a l o m

Ágoston György: Szocializáció, nevelés, intézményes nevelés (Részlet egy készülő könyvből)	3
Koncz János: A XVIII-XIX. századi német, osztrák és orosz pedagógusokról és képzésükről	13
Kékes Szabó Mihály: Adalékok a Kolozsvári Tudományegyetem alapításához és az egyetem mellett működő középiskolai tanárképző intézet első éveinek történetéhez	35
Csapó Benő: Kísérlet a művelési képességek fejleszthetőségének vizsgálatára	51
Csirikné Czachesz Erzsébet: A kétértékű logikai következtetések struktúrája és fejlődése 10-17 éves korban	67
Hunya Péterné: Fuzzy logikai módszerek alkalmazása választási tendenciák meghatározására	95
Komlóssy Ákos: Orosházi gimnazisták az egységes alapú középiskolai képzésről	131
Vidákovich Tibor: Iskola-fokozat-záró diagnosztikus értékelés a 8. osztály végén	147
Zsolnai Anikó: A gyermekkorai kötődések vizsgálatának egy lehetséges eszköze	165
Duró Lajos - Gergely Jenő: Szakmunkástanulók értékorientációjának irányai	183
Helembai Kornélia: Az interakciók személyiségben rejlő feltételeinek vizsgálata szociális pályára irányuló középiskolai tanulók körében	215
Veczkó József: A gyermekvédelem szemléletét meghatározó néhány tényező értelmezése	227
Zakar András: A középiskolai tanulók pályaválasztási elképzeléseinek személyiségi sajátosságai	245

AZ ACTA PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA EDDIG MEGJELENT SZÁMAI

1. Gyűjteményes kötet, 1956. Tartalom:
 Tettamanti Béla: Művelődés és nevelésügy az ókori görög városállamok virágzásának és válságának korában
 Király József: Az idegrendszer plaszticitása és a nevelhetőség
 Király József: Új készülék reakcióidő meghatározására
 Király József: Keresztúri Ferenc
 Muhy János: Schwarz Gyula kultúrpolitikai nézetei
2. Király József: A színes hallás és a feltételes reflex, 1957.
3. Tettamanti Béla - Geréb György: Vita Comenius világnézetéről és ismeretelméleti állásfoglalásáról. 1957.
4. Kunsági Elemér: A gimnáziumi biológiagyakorlatok vezetésének szak módszertani kérdései, 1958.
5. Makai Lajos: A gimnáziumi fizikai gyakorlatok vezetésének szak módszertani kérdései, 1958.
6. Gyűjteményes kötet, 1962. Tartalom:
 Dr. Ágoston György: A tudományos kutatómunkára nevelés lehetőségei a magyar felsőoktatási intézményekben
 Dr. Duró Lajos: A középiskolai kollégiumi nevelőtanárképzés néhány kérdése
7. Gyűjteményes kötet, 1963. Tartalom:
 Dr. Ágoston György: Előszó
 Dr. Duró Lajos: A tanárjelöltek pszichológiai gyakorlatának nevelő hatása
 Dr. Nagy József: A III. éves tanárszakos egyetemi hallgatók iskolai megfigyelésének tapasztalatai
 Dr. Kunsági Elemér: A vidéki iskolai gyakorlatok néhány tapasztalata
8. Gyűjteményes kötet, 1964. A Szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetében készült disszertációk I. Tartalom:
 Drosz Sándor: Középiskolai fogalmazástanítás (1962)
 Nagy József: Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának néhány problémája (1963)
 Nagy Istvánné Varga Margit: Önálló munka földrajzórán (1964)
9. Gyűjteményes kötet, 1965. A Szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetében készült disszertációk II. Tartalom:

Németh Kálmán: A tanulói személyiség pszichológiai megismerésének néhány elméleti és gyakorlati problémája (1965)

Veczkó József: A környezeti ártalmak és személyiségzavarok néhány pszichológiai problémája (1965)

Veszprémi László: A pszichofizikai regenerálódás hatása a tanulók munkateljesítményére (1964)

10. Gyűjteményes kötet, 1966. Tartalom:

Dr. Ágoston György: Az oktatás korszerűsítése mint társadalmi szükséglet

Dr. Duró Lajos: A szociometriai módszerek pedagógiai alkalmazásának metodológiai problémáiról

Dr. Orosz Sándor: A középiskolai tanárjelöltek nevelési gyakorlatáról

11. Dr. Orosz Sándor: A tanulók fogalmazási teljesítményének egzakt mérési lehetőségéről

Dr. Veczkó József: Adatok a tanulók iskolához való viszonyának pszichológiai vizsgálatához

Kerekesné Nagy Mária: A gimnáziumi pszichológia-oktatás személyiségalakító hatásáról

12. Dr. Ágoston György, Kerekesné Nagy Mária, dr. Kunsági

Elemér, Nagyné dr. Varga Margit, dr. Nagy János,

dr. Rózsa Éva és dr. Orosz Sándor: A IV. osztályos gimnáziumi tanulók körében végzett, hazafias nevelés eredményeit vizsgáló felmérés tapasztalatai

Dr. Rózsa Éva: A pedagógiai szociológia a gyakorló pedagógusok munkájában

Dr. Veczkó József: A tanulók iskolához való viszonyát alakító hatások pszichológiai vizsgálata

13. Dr. Nagy János: A Tanácsköztársaság közoktatásügyi tapasztalatainak felhasználása szocialista közoktatásügyünk fejlesztésében a felszabadulás után

Dr. Ágoston György - Dr. Kunsági Elemér: A gyermekek eszményképeinek vizsgálata

Dr. Duró Lajos: A személyiség szociometriai vizsgálatának módszertani problémái

Dr. Veidner János: A fajsúly-fogalom, a súly- és a fajsúlyszámítás elágazásos programja az általános iskola 6. osztályában

14. György Ágoston: Des formules de coopération pour l'application d'un programme de recherche pédagogique (Document de travail pour la réunion d'experts sur la recherche pédagogique Toronto (Canada), 26-30 août 1968)

Irena Wojnar: (Warszawa): L'art et formation humaine intégrale

Éva Rózsa: Die Formen der ganztätigen Bildung und Erziehung in Ungarn und die wichtigsten pädagogischen Er-

- fahrungen
 András Vágvölgyi: Young graduates and identification with their chosen career
 József Veczkó: Psychologische Überprüfung der Kenntniss, die Lehrer in den Grund- und Oberschulen von den Schülern besitzen
15. György Ágoston: Beziehungen zwischen Mittelschulunterricht und Hochschulstudium in Ungarn
 Sándor Orosz: Particular System of Measuring the Level of Knowledge in Hungary, Conforming to the Possibilities of the Integrated Schools-system
 16. Éva Rózsa: Möglichkeit der Modernisierung des Unterrichts in der Tagesheimschule
 József Veczkó: Data on the Pedagogic psychologic Study of The Relation of the Pupils to School
 József Nagy: Standard Grade
 Margit Varga-Nagy: The Concept and Didactic Value of the Work Sheet
 17. György Ágoston-Sándor Orosz: An Experiment to Transform the Structure of Secondary School Education
 Helmut Breuer: Methodologische und Methodische Aspekte einer Frühdiagnose von Voraussetzungen für den Erwerb der Schriftsprache
 József Veczkó: Pupils Opinion of Their Teachers Behavioura Forms
 Elemér Kunsági: An Investigation of the Ideals of Secondary School Students
 18. Dr. György Ágoston: Le-Communaute en tant Qu'Éducateurs
 Dr. Éva Rózsa: Freizeit in der Tagesheimschule
 Dr. Jenő Gergely: Moralische Urteile von in der Pubertät Hörgeschädigten Schülern
 Dr. András Zakar: Motive und Gestaltungsfaktoren der Berufswahl in der Pubertätszeit
 M.Radtke - Dr. G. Hahn: Methodologische und Ideologisch-Theoretische Grundpositionen einer neuen Methode zur Ermittlung wessentlicher Erziehungs-ergebnisse
 19. Dr. György Ágoston: The structure of educational research and its coordination
 Dr. Imre Csiszár: Experimental cathingaup process in facultative subject group secondary education
 Dr. Keményné, Erzsébet Gyimes: Über Zusammenhänge zwischen den interpersonallen Beziehungen der Wert-orientation der Persönlichkeit
 Dr. József Nagy: Themakompensations Unterricht
 20. Dr. Máderne Kiss Márta: A Pedagógiai Tanszék oktatóinak szakirodalmi publikációi. Bibliográfia (1958-1978)
 Ágoston György: Kísérleti terv a gimnáziumi és szak-

középiskolai képzés átalakítására egységes középiskolai képzés differenciált ágazataivá
 Nagy József: Kvantitatív pedagógiai értékelés

21. Dr. Duró Lajos: A személyközi viszonyok fejlődése a gimnázium első osztályában
 Dr. Gergely Jenő: A tantárgycsoport választásának értékorientációs tényezői a gimnáziumi fakultatív képzési kísérletben
 Dr. Veczkó József: Serdülőkorú tanulók tantárgykedveltségének pedagógiai, pszichológiai vizsgálata
 Dr. Zakar András: Az első-osztályos középiskolai tanulók pályaválasztási szándékának értékorientációs tényezői
22. Dr. Ágoston György: A munkára nevelés
 Dr. Gergely Jenő: Gimnazisták értékorientációinak vizsgálata az életpálya vonzó indítékai alapján
 Dr. Kunsági Elemér: 17-18 éves tanulók hazafias eszményképei és munkaideáljai
 Dr. Nagy József: A tudás létezési módjai. Megjelenési formái és funkciói
 Dr. Zakar András: A pályaválasztási értékorientáció pszichológiai vizsgálata harmadik osztályos középiskolai tanulók körében
23. Dr. Ágoston György: Nevelés a tanórán kívül
 Dr. Gergely Jenő: Az érdeklődés szerepe a pedagógiai és pszichológiai elméletekben
 Dr. Kékes Szabó Mihály: Középiskolai tanulók közösségi tevékenységének vizsgálata
 Dr. Zakar András: Az érettségiző fiatalok pályaválasztási identifikációjának pszichológiai vizsgálata
 Dr. Ágoston György - dr. Nagy József: Tájékoztató jelentések a JATE Pedagógiai Tanszékén az elmúlt tervidőszakban (1977-80) a 6-os kutatási főirány keretében végzett kutatásokról
 Dr. Duró Lajos - Dr. Gergely Jenő - dr. Zakar András - dr. Veczkó József: Tájékoztató jelentések a JATE Pszichológiai Tanszékén az elmúlt tervidőszakban (1977-80) a 6-os kutatási főirány keretében végzett kutatásokról
24. Dr. Duró Lajos: Az értékorientáció pszichológiai vizsgálata
25. Ágoston György: Az iskolakísérletek egyes kutatásszervezési és kutatásmódszertani kérdései
 Komlóssy Ákos: Az egységes alapú középiskola modellje
 Jazimiczkyne Tanács Erzsébet: Az orientáció szerepe az egységes alapú középiskolai képzésben
 Laszlovik Éva: Az idegen nyelvi képzés helyzete a kísérleti egységes alapú képzésben

- Nagy József: A műveleti képességek rendszere
 Csapó Benő: A kombinatív képesség bonyolult rendszerként való leírásának stratégiája
 Hunya Péterné: Többváltozós matematikai statisztikai módszerek a pedagógiai kutatásban
 Kékes Szabó Mihály: Csongrád megyei középiskolák KISZ munkájának időszerű kérdései
 Kunsági Elemér: 17-18 éves fiatalok eszményképválasztásának forrásai
 Duró Lajos: Középiskolai tanulók értékorientációjának strukturális és dinamikai jellemzői
 Veczkó József: A tanulók iskolai viszonyának alakulása egy longitudinális vizsgálat tükrében
 Gergely Jenő: Középiskolai tanulók életfelfogásának értékorientációs tényezői
 Keczer Tamás: Középiskolai osztályközösségek pszichikus szerkezetének összehasonlító vizsgálatára fakultatív rendszerű oktatási kísérlet után
 Zakar András: A pályakép vizsgálata középiskolai tanulók körében
 Sebőné, Szenes Márta: Adatok a középiskolások baráti kapcsolatainak többszemponútú elemzéséhez
26. Ágoston György: Az osztrák iskolaügy alakulása (1962-1972)
 Hunya Péterné: Minimális elemszámú ekvivalens tesztek kiválasztása
 Kékes Szabó Mihály: Közösségi nevelésünk néhány időszerű kérdésének történeti előzményei
 Gergely Jenő: A foglalkozással kapcsolatos értékorientáció mérésének módszertani problémái
 Keményné Gyimes Erzsébet: Az óvodai idegennyelvi nevelés szociálpszichológiai vonatkozásai
 Veczkó József: A tanulók iskolához való viszonyának pedagógiai pszichológiai kérdései
27. Csapó Benő: A nominatív képesség fejlődését befolyásoló tényezők
 Csirikné Czachesz Erzsébet: A logikai műveletek és a kognitív fejlődés kapcsolata napjaink néhány fejlődéslélektani kutatásában
 Hunya Péterné: Interaktív tesztelés feladatrendszerek minimalizálása AID módszerrel
 Kékes Szabó Mihály: Közösségi nevelésünk néhány időszerű kérdésének történeti előzményei
 Komlóssy Ákos: A munkára nevelés néhány nevelésméleti kérdése
 Koncz János: Művelődéspolitikánk néhány kérdése
 Duró Lajos - Gergely Jenő: Óvodások és korrekciós osztályba járó gyermekek kognitív fejlődése
 Gergely Jenő: G.W. Allport - P.E. Vernon - G. Lindzey; Értékbeállítódás teszt alkalmazásának tapasztalatai
 Veczkó József: A gyermekvédelem szervezeti és tartalmi

reformja

Zakar András: A pályával való azonosulás vizsgálata pedagógusnak készülő gimnáziumi tanulók körében

Zakar András - Helembai Kornélia: A szakmunkástanulók érdeklődésstruktúrájának vizsgálata

28. Ágoston György - Drien Károly: A kísérleti 5 évfolyamu, iskolarendszerű technikusképzés előzményei és tapasztalatai

Koncz János: Az oktatásügy és a pedagógusképzés Svédországban az 1960-as évek végéig

Kékes Szabó Mihály: Középiskolai tanulók iskolán kívüli társas kapcsolatainak színterei

Csirikné Czachesz Erzsébet: Összetett nyelvi kijelentések nyelvi-logikai értelmezésének empirikus vizsgálata 1017 éves tanulóknál

Vidákovich Tibor: Az íráskészség vizsgálatának néhány mérésmetodikai problémája

Duró Lajos: A felsőoktatás korszerűsítésének pszichológiai problémái

Zakar András - Helembai Kornélia: A középiskolai tanulók pályaválasztási elképzeléseinek érzelmi sajátosságai



F.k.: Dr. Kunsági Elemér egyetemi docens

Készült a JATE Sokszorosító Üzemében.

Engedélyszám: 272/87. Méret: B/5.

Példányszám: 300 F.v.: Lengyel Gábor